

AKUMAJAA AKÜJALAA: TEJIENDO NUEVAS HISTORIAS: UNA SECUENCIA  
DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN  
LENGUA CASTELLANA DE CUENTOS CULTURALES, CON ESTUDIANTES DE SEXTO  
GRADO DE LOS CENTROS ETNOEDUCATIVOS N°1 Y 17 DEL DISTRITO TURÍSTICO  
DE RIOHACHA

Libardo Antonio Jarariyu Bonivento

Alida Álvarez Barros

Directora

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

AKUMAJAA AKÜJALAA: TEJIENDO NUEVAS HISTORIAS: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE  
ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LENGUA CASTELLANA  
DE CUENTOS CULTURALES, CON ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LOS CENTROS  
ETNOEDUCATIVOS N°1 Y 17 DEL DISTRITO TURÍSTICO DE RIOHACHA

Libardo Antonio Jarariyu Bonivento

Alida Álvarez Barros

Directora

Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar el título de magister en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

## **Agradecimientos**

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez, directora de la Maestría en Educación, por su incondicional acompañamiento y valiosos aportes, que permitieron alcanzar los objetivos establecidos en este trabajo investigativo. De igual forma, extendemos nuestros agradecimientos a los miembros de la línea de investigación, en particular a los docentes: Mg. Carlos Emilio Puerta, Mg. Luz Stella Henao, Mg. Tatiana Salazar, Mg. Daniel Guerra, Mg. Martha Lucia Garzón; por sus orientaciones pedagógicas, que han contribuido a la transformación de nuestras prácticas en el aula.

A los directores y comunidad educativa de los Centros Etnoeducativos N°1 y 17, en especial a los estudiantes que participaron de este trabajo de investigación.

A los compañeros maestrantes adscritos a la línea de lenguaje, grupo 2 y 3, de la Maestría en Educación, con sus valiosos aportes y observaciones, contribuyeron al mejoramiento constante de nuestro proyecto.

Sinceros agradecimientos a nuestros familiares, padres, y madres, esposa e hijos.

### **Dedicatoria**

Dedicamos los resultados obtenidos en este proyecto, en primer lugar, a Dios, quien nos ha guiado para alcanzar el objetivo que propusimos y, en su nombre vamos a seguir adelante con nuestra transformación pedagógica. A nuestras familias que siempre nos incentivaron al cumplimiento de una meta más en nuestro andar por el sendero de la educación.

Libardo y Alida.

## **Resumen**

En el siguiente informe se presenta los resultados investigativos sobre la producción de textos narrativos, la cual está adscrita al Macro proyecto de Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyos objetivos fueron, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos, tipo cuento cultural, en el grado sexto, de los Centros Etnoeducativos N° 1 y 17 del Distrito Turístico de Riohacha y, reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza de lenguaje de los docentes investigadores,

La presente investigación, es de tipo cuantitativa y de enfoque cuasi-experimental intragrupo, que contó con una muestra de 38 estudiantes, distribuidos y establecidos en dos grupos manera previa, los cuales fueron intervenidos mediante la implementación de una secuencia didáctica, acorde con los postulados teóricos de (Camps, 2003). Para la recolección de la información, se les aplicó un Pre test y un Pos test para valorar la producción textual, mediante una rejilla que fue diseñada según las tres dimensiones de la variable dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Para el análisis de los resultados del Pre test y el Pos test, se utilizó la estadística descriptiva, que permitió validar la hipótesis de trabajo y de esta manera, se confirmó que, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la producción de textos narrativos, tipo cuento cultural, en el grado sexto de la Básica Secundaria. Adicionalmente, el análisis cualitativo

de los docentes investigadores, permitió reconocer cambios en sus concepciones acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, demostrando que es posible la auto transformación de las prácticas en las aulas.

**Palabras claves:** secuencia didáctica, enfoque comunicativo, texto narrativo, producción textual, practicas reflexivas, lenguaje escrito.

### **Abstract**

The following report presents the research results on the production of narrative texts, which is ascribed to the Macro Project of Language Didactics, of the Master's Degree in Education of the Technological University of Pereira, whose objectives were to determine the incidence of a sequence didactic of communicative approach, in the production of narrative texts, cultural story type, in the sixth grade, of the Ethnoeducational Centers N ° 1 and 17 of the Tourist District of Riohacha and, reflect on the transformations in the language teaching practices of the teacher researchers,

The present investigation is of a quantitative type and of an intra-group quasi-experimental approach, which had a sample of 38 students, distributed and established in two previous groups, which were intervened through the implementation of a didactic sequence, in accordance with the postulates Theorists (Camps, 2003). For the collection of the information, a Pre test and a Post test were applied to evaluate the textual production, by means of a grid that was designed according to the three dimensions of the dependent variable: Communication Situation, Superstructure and Textual Linguistics.

For the analysis of the results of the Pre test and the Post test, descriptive statistics were used, which allowed to validate the working hypothesis and, in this way, it was confirmed that the didactic sequence of communicative focus affected the production improvement of narrative texts, cultural story type, in the sixth grade of the Secondary School. Additionally, the qualitative

analysis of the teaching faculty allowed to recognize changes in their conceptions about language teaching practices, demonstrating that it is possible to transform the practices in the classroom.

**Keywords:** didactic sequence, communicative approach, narrative text, textual production, reflective practices, written language.



## Tabla de contenido

1. Presentación .....	13
2. Marco teórico .....	24
2.1. Lenguaje.....	24
2.2. Lenguaje Escrito .....	25
2.3. Modelos de Producción Textual .....	29
2.4. Enfoque Comunicativo .....	34
2.5. Propuesta de Jolibert para la producción textual .....	36
2.6. Textos Narrativos .....	40
2.7. Secuencia Didáctica .....	43
2.8. Práctica Reflexiva .....	47
3. Marco metodológico .....	49
3.1. Tipo de Investigación.....	49
3.2. Diseño de la investigación .....	49
3.3. Población.....	50
3.3.1. Muestra .....	50
3.4. Hipótesis .....	51
3.4.1. Hipótesis de Trabajo .....	51
3.4.2. Hipótesis Nula.....	51

3.5. Variables de estudio .....	52
3.5.1. Variable Independiente .....	52
3.5.2. Variable dependiente: producción de textos narrativos tipo cuento .....	53
3.5.3. Prácticas de enseñanza del lenguaje .....	59
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	61
3.6.1. Rejilla de Evaluación .....	61
3.6.2. Diario de Campo .....	62
3.7. Procedimientos.....	62
4. Análisis de la información .....	64
4.1. Análisis cuantitativo de la producción de cuentos culturales .....	65
4.1.1. Prueba de hipótesis .....	65
4.1.2. Análisis de dimensiones.....	69
4.2 Análisis cualitativo.....	98
4.2.1. Profesor 1 .....	101
4.2.2. Profesor 2 .....	106
5. Conclusiones .....	111
6. Recomendaciones .....	117
7. Bibliografía .....	119
8. Anexos .....	125

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Distribución de la muestra .....	51
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente .....	52
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente .....	54
Tabla 4. Categorías de las prácticas reflexivas pedagógicas .....	59
Tabla 5. Unidad de trabajo.....	60
Tabla 6. Fase de investigación .....	62
Tabla 7. Medidas de tendencia central.....	65
Tabla 8. Medidas de tendencia central del grupo 2 .....	65

### **Lista de Graficas**

Gráfica 1. Comparativo general Pre-Test vs Pos-Test Grupo 1.....	67
Gráfica 2. Comparativo general Pre-Test vs Pos-Test Grupo 2.....	67
Gráfica 3. Comparativo general de dimensiones grupo 1 .....	70
Gráfica 4. Comparativo general de dimensiones grupo 2.....	70
Gráfica 5. Comparativo de Indicadores Pre-Test Pos-Test grupo 1 .....	75
Gráfica 6. Comparativo de Indicadores Pre-Test Pos-Test grupo 2 .....	75
Gráfica 7. Comparativo de dimensión superestructura grupo 1 .....	82

Gráfica 8. Comparativo de dimensión superestructura grupo 2 .....	82
Gráfica 9. Comparativo de la dimensión lingüística textual Grupo 1.....	91
Gráfica 10. Comparativo de la dimensión lingüística textual Grupo 2.....	91

### **Lista de Ilustraciones**

Ilustración 1. Producción textual del estudiante número 8, antes y después de la secuencia. ....	98
--	----

### **Lista de Anexos**

Anexo 1. Consentimiento Informado.....	125
Anexo 2. Rejilla de valoración de la producción textual .....	127
Anexo 3. Muestras de los diarios de campo .....	132
Anexo 4. Secuencia Didáctica .....	146
Anexo 5. Fotografías del trabajo con los estudiantes .....	174

## **1. Presentación**

El lenguaje es la herramienta que ha permitido a los seres humanos denominar, abstraer y generalizar la realidad, valiéndose para ello de un número finito de símbolos, con los cuales se construye un sinnúmero de expresiones en procesos de comunicación particularizados, que permite el intercambio de apreciaciones, pensamientos, saberes e inquietudes con otras personas.

De hecho, el lenguaje es un mecanismo tanto comunicativo y social, como cognitivo e individual, puesto que media en las relaciones de los seres humanos consigo mismo y con los demás, lo cual ha sido expuesto por Vygotsky (1995) como las dos funciones del lenguaje: la primera, comunicativa, le hace posible inmiscuirse y construirse como sujeto social, partícipe de una comunidad, en la que comparte valores, costumbres y cultura. La segunda, representacional o cognitiva, le permite al individuo diferenciarse de sus congéneres, construir su identidad y descubrirse como sujeto cognoscente y pensante.

Dada su esencia sociocultural y cognitiva, el lenguaje se adquiere en procesos de interacción social, en los cuales los seres humanos tienen la posibilidad de aprender e intercambiar los conocimientos y saberes culturales de diverso tipo, que caracterizan los contextos específicos de los que hacen parte. Ciertamente, el lenguaje es la principal vía para establecer relaciones con todas aquellas personas que hacen parte de la cotidianidad, ya que se “encuentra presente en todas las dimensiones del quehacer humano” (Agudelo, 2007, p.60), e influye tanto en el desarrollo intelectual como en el social, pues esta herramienta comunicativa constituye el principal medio para transmitir las ideas, emociones y sentimientos que dan forma a la

perspectiva individual de cada persona, pero también es el canal para interpretar la visión que estas manejan.

En esta misma línea se ubican los postulados de Vygotsky (1995), quien considera que el lenguaje se inicia como una función social que le permite al niño interrelacionarse con las personas que le rodean, con lo cual, a medida que se va generando la madurez cognitiva, descubre que este también puede ser interno, facilitando con ello el discurso egocéntrico que a su vez va potenciando el pensamiento.

Los postulados de este autor se centran en la forma en que el lenguaje promueve el desarrollo cognoscitivo a partir del intercambio de información que se sostiene con las personas que le rodean. Desde su perspectiva, esta adquisición no se inicia en la escuela, sino en el entorno familiar, a través de la participación en todas las actividades cotidianas que integran la vida comunitaria. En el caso de los pueblos indígenas, los niños aprenden a comunicarse con su madre y con los mayores que conforman la comunidad, allí aprenden su lengua materna, también aprenden a representar las costumbres y el mundo que los rodea, desde una visión cultural propia.

Ahora bien, el paso de esta lengua materna a la escrita ha sido asignado a la escuela, pues en ella se debe potenciar el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, leer, hablar y escribir) y formalizar los usos sociales del lenguaje para el ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, se desconoce esta función

comunicativa, puesto que se concibe, específicamente la escritura, como un adiestramiento para la codificación más que un medio para la construcción de sentidos y significado acerca del mundo, mediante la composición de textos completos y auténticos. A ello se le ha llamado prácticas tradicionales de la enseñanza, pues la atención de los docentes se centra en los aspectos gramaticales, en lugar de desarrollar las habilidades comunicativas en contextos específicos (Duque y Ramirez, 2014), por lo cual se hace énfasis en el aprendizaje del código, iniciando por sus unidades mínimas (letra, sílaba, palabra, oración), desde el supuesto que estos conocimientos preparan a los estudiantes para ser productores de textos. Bajo este enfoque, se desconoce que, si bien los estudiantes aún no construyen el código alfabético de manera convencional, traen consigo todo un bagaje cultural que puede ser retomado para la escritura, como lo han mencionado Ferreiro (2006), Teberosky (1993), Colomer (2003) y Tolchinsky (1993).

Las prácticas tradicionales mencionadas pueden ser enmarcadas en los métodos globales o sintéticos (Braslavsky, 2005), los cuales adolecen de situaciones reales de comunicación que configuren una producción con sentido y propósitos específicos; por lo tanto, más que un proceso complejo, la escritura es concebida como un producto con propósito evaluativo, que tiene como único destinatario al docente, pues en él recae de manera exclusiva su enseñanza y revisión.

Ahora bien, los problemas ocasionados desde estas prácticas se agudizan a medida que el estudiante es promovido de un grado a otro, y lleva consigo estas concepciones de la escritura

como producto, con lo cual se le aleja de asumirla y emplearla como una herramienta para la construcción del conocimiento, al igual que para la transmisión de sus ideas, pensamientos, reflexiones y emociones acerca del mundo y de la vida misma.

De hecho, las pocas oportunidades para un acercamiento a la escritura como proceso complejo y creativo con propósitos comunicativos, podrían ser las causas del bajo desempeño que evidencian los estudiantes en las pruebas censales como las PISA (a nivel internacional) y SABER (a nivel nacional), las cuales evalúan la lectura y escritura de los estudiantes. Sin embargo, será necesario mencionar que la mayoría de estas pruebas indagan por la competencia lectura de los estudiantes, y poco se han detenido a indagar por la competencia escrita.

De acuerdo con el ICFES (2017), solo a partir las pruebas SABER del año 2015, se evaluó la producción escrita de los estudiantes, en las cuales se consideraron aspectos tales como el planteamiento que se hace en el texto, su organización y la forma de expresión. A partir de ello, se reporta que los estudiantes de Colombia se encuentran en los niveles escasamente aceptables con dificultades para articular las ideas en un texto, además de mostrar poca precisión en sus escritos. Aunado a esto, se observa un escaso repertorio de palabras que los lleva a repetir los mismos términos y conectores, y la ausencia de coordinación en las ideas que dan forma a un párrafo, hasta el punto de que casi no existen ideas complementarias a sus planteamientos principales.



En el caso de los Centros Etnoeducativos seleccionados para la presente investigación, los docentes en su gran mayoría pertenecen a la etnia wayuu y aunque son testigos y, en algunos casos, los causantes de estas deficiencias, debido a la continuidad de sus métodos en la enseñanza que fragmentan la producción escrita, prefieren seguir recurriendo a los libros de texto establecidos a nivel nacional, los cuales se adaptan al desarrollo cognitivo y nivel de escolaridad de los niños, pero no ofrecen referentes ajustados a la dinámica social y cultural de estas comunidades.

La situación se agudiza al constatar que, en lo que respecta a la producción escrita, los profesores de la institución solo recurren a esta actividad para dejar una evidencia de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, sin asumirla como un recurso para potenciar sus competencias comunicativas, ni como un instrumento para reflejar su perspectiva acerca del mundo. De hecho, las principales actividades de escritura se restringen a la reproducción (copia) de los textos que llevan al aula, y en algunos casos, sólo les piden a los estudiantes realizar pequeñas modificaciones, como cambiar el final o agregar algún personaje, pero en ningún momento se les solicita la creación de textos auténticos, con lo cual se coarta su competencia comunicativa.

Las consecuencias de estos métodos tradicionales que se vienen implementando en las instituciones, se observan en los índices arrojados en las recientes ediciones de las Pruebas Saber, donde se corroboran, de acuerdo al ICFES (2017), que el ICSE de la institución se ubica

en 3.82 para el Centro Etnoeducativo N°1 y en 4.97 para el Centro Etnoeducativo N° 17, dichos resultados se encuentran por debajo de la media establecida para el Distrito de Riohacha, que se perfila en 5.07 y de la media nacional, que corresponde a 5.65. Frente a estos resultados, los Centros Etnoeducativos N°1 y 17, han venido reajustando el currículo educativo de acuerdo con los lineamientos que establece la educación propia “Anaa Akuaipa”, que plantea el uso de la oralidad en la lengua castellana, en los primeros años escolares, el fortalecimiento de la comprensión lectora y la capacitación de docentes.

Pese a estos esfuerzos, los estudiantes continúan sin poder acercarse de manera positiva a la escritura y sin entenderla como un proceso complejo que parte de contextos reales de comunicación, de hecho, se evidencia un notable desinterés por escribir, pues esta práctica se enfoca en la transcripción de los textos producidos por otros, lo cual hace imposible que los estudiantes puedan explorar sus competencias expresivas, poéticas y comunicativas en la producción de textos auténticos, en procesos planificados y con propósitos claros. En este panorama, se hace imperativa la formulación de propuestas de enseñanza de la escritura que partan de los intereses y necesidades de los estudiantes, y en las cuales el trabajo con los textos narrativos vaya más allá de una lectura superficial y del rastreo bibliográfico del autor.

En este sentido, la presente investigación se enfoca en el trabajo sobre la producción escrita, a partir de las narrativas culturales que dan forma a la cultura wayuu, que se encuentran integradas por unas series de cuentos, mitos, leyendas y vivencias cotidianas, a través de ellas, se reflejan

los valores y estructura social de este pueblo. Con ello se pretende familiarizar a los estudiantes del grado sexto con el proceso de escritura de una manera grata, desde la inclusión de la riqueza narrativa de su cultura en el aula, en función de los procesos de formalización de los saberes acerca de los cuentos y su composición.

Así pues, se pretende vincular los elementos socioculturales que identifican a las comunidades aledañas a los centros (todas ellas pertenecientes a la etnia wayuu), en la producción de cuentos culturales mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que les permita a los estudiantes recrear los saberes relacionados con las prácticas rituales como el encierro de la joven, por la aparición de su primera menstruación o del joven a razón de un sueño de mal presagio; los acontecimientos sociales como el velorio familiar, el arreglo de un conflicto, el matrimonio de un familiar; o algunos de los imprevistos que se presentan en las actividades productivas como en la temporada de pesca, la búsqueda de rebaños extraviados, entre otros, pues en todos ellos se presentan vivencias y anécdotas que merecen ser contadas.

Estos acontecimientos comunitarios, si bien son elementos potenciales para generar relatos o narraciones culturales a través de la práctica de la oralidad en la lengua castellana, no han sido aprovechados en el interior de las aulas para la creación de textos orales y escritos. Esto puede deberse a lo que plantean Gómez y Perdomo (2015), pues según estos autores desde los primeros ciclos escolares la escritura es asumida como una tarea escolar con propósitos exclusivamente

evaluativos y no como una actividad creadora y compleja en las que se llevan a cabo una serie de procesos y se pone en juego una serie de habilidades y estrategias para producir textos de calidad que atiendan a propósitos comunicativos y destinatarios reales.

En este marco, Bazerman (2014) resalta que “la enseñanza para la producción escrita debe darse en función del nivel de escolaridad del estudiante, de forma que este pueda expresar y compartir significados que son importantes para él, pero también para aquellos a los que va dirigido el texto” (p.2), de esta manera, la producción de un texto debe obedecer a la necesidad de un propósito comunicativo, las características de unos destinatarios reales, los saberes previos de los estudiantes y los usos sociales de la tipología, en este caso narrativa.

De otra parte, Jolibert (2002) señala que las actividades de producción escrita exponen la capacidad del estudiante para transmitir sus pensamientos, ideas o emociones, llegando a concebir textos con distintos propósitos que, al ser supervisados y asesorados por el docente, van reflejando su manera particular de ver el mundo, al tiempo que se cumplen los aspectos formales de la producción. En consecuencia, cuando los textos creados corresponden con vivencias o experiencias personales del estudiante y direccionados hacia un propósito específico, la motivación es mayor debido a que se escribe a partir de aquello que se asume como real, concreto y con trascendencia para la vida personal y colectiva.

En atención a ello, y desde las características culturales de los estudiantes participantes en la presente investigación, la producción de textos narrativos se convierte en la excusa pertinente

para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, puesto que el género narrativo es una de las formas organizativas del discurso predominantes en su comunidad para la transmisión de los saberes y tradiciones a través de las generaciones. En este sentido, son varios los estudios en los cuales se plantea que la creación de cuentos en el aula no solo constituye una estrategia apropiada para el dominio de la lengua escrita, sino que también contribuye al fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Una propuesta apropiada para orientar este proceso de creación de cuentos pueden ser las secuencias didácticas, puesto que han demostrado su potencia para articular y orientar los procesos de producción textual, tal como ha sido ratificado por investigaciones como la de Morales y Arenas (2017), quienes confirman que los estudiantes se asumen como escritores y productores de textos narrativos, siempre y cuando sean parte de procesos que estén acorde con sus intereses de aprendizaje y situaciones reales de comunicación.

Con base en estos planteamientos y en la necesidad de transformar las prácticas de enseñanzas de la producción escrita se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción escrita en lengua castellana de textos narrativos –cuento cultural - de los estudiantes del grado sexto de los Centros Etnoeducativos N° 1 y 17 de Distrito Turístico de Riohacha? y ¿Qué reflexiones se generan en los docentes a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Para la presente investigación se plantea el siguiente objetivo general:

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de la lengua castellana de textos narrativos- cuento cultural- de los estudiantes de 6° de los Centros Etnoeducativos N° 1 y 17 del Distrito Turístico de Riohacha y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de lenguaje de los docentes durante su implementación.

En cuanto los objetivos específicos, a continuación, se enumeran:

- Evaluar la producción escrita en lengua castellana de los estudiantes antes de implementar la secuencia didáctica.
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción escrita en lengua castellana de cuentos culturales.
- Implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza del lenguaje durante el desarrollo de la secuencia.
- Evaluar la producción escrita en lengua castellana de los estudiantes después de la intervención con la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados de las pruebas realizadas antes y después de aplicar la secuencia didáctica, con el fin de determinar su incidencia en la producción textual.

Desde estas consideraciones, la propuesta denominada Akumajaa Akujalaa (Tejiendo Nuevas Historias), se encuentra orientada a la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo encaminada a mejorar la producción escrita en lengua castellana, por lo cual se parte de elementos que capten el interés y motivación, como puede ser la producción de cuentos

culturales, puesto que se perfila como una alternativa acorde a los intereses y expectativas de los estudiantes del grado sexto, seleccionados para los fines de la presente investigación.

En este sentido, y con base en los planteamientos de Jolibert (2002), los alumnos producirán cuentos culturales con propósitos comunicativos y dirigidos hacia destinatarios específicos.

Los hallazgos de la presente investigación, servirán de alternativas para nuevas investigaciones en el ámbito de la producción de cuentos culturales y, asimismo, esta propuesta pretende generar reflexiones en los docentes en cuanto a sus prácticas de enseñanza del lenguaje y propiciar nuevos roles en el aula, tales como: facilitadores de procesos, actividades en pares o colectivos y situaciones que promueva la participación y comunicación entre los estudiantes.

En esta propuesta investigativa, los seis capítulos se organizan de la siguiente manera: el primer capítulo está constituido por el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo incluye el marco teórico, que se compone por los tópicos del lenguaje escrito, los modelos de producción textual, el enfoque comunicativo, las características del género narrativo, la secuencia didáctica y las practicas reflexivas. En el tercer capítulo se desarrollan los componentes del marco metodológico. En el cuarto capítulo se desarrolla el análisis de la información: cuantitativo del desempeño de los estudiantes, y cualitativo de las prácticas de enseñanza de las docentes. En el capítulo quinto se plasman las respectivas conclusiones y en el capítulo sexto se emiten unas recomendaciones derivadas del estudio.

## **2. Marco teórico**

En este apartado se exponen las concepciones teóricas que giran en torno al objeto de estudio de la presente investigación. En este sentido, se definen desde la posición de diferentes autores, los siguientes tópicos: Lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, enfoque comunicativo, texto narrativo tipo cuento, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

### **2.1. Lenguaje**

El lenguaje es la capacidad con la que cuentan los seres humanos para transmitir sus ideas, conceptos y emociones a quienes les rodean. Al respecto, Cabrera y Pelayo (2006) manifiestan que el lenguaje es un sistema creado por el hombre para compartir ideas y sentimientos, para lo cual recurre inicialmente al habla, pero también valiéndose de la escritura u otros signos convencionales.

Por su parte Vaca (2010), señala que el lenguaje es una actividad libre del ser humano, pero de igual forma es producto de esa actividad, por lo tanto, constituye un fenómeno sociocultural, en el cual todo acto lingüístico es un acto creador que se funda en un saber previo del sujeto. Esta inquietud por los aspectos sociales del lenguaje también es compartida por Vygotsky (1995), al señalar que el lenguaje es el sistema de signos privilegiado en el desarrollo psicológico humano, porque media las relaciones con los otros y con uno mismo en el dialogo interior. La repercusión de este postulado se refleja en los actos de habla donde se establece una transacción constante de significados que, como agente social, el ser humano establece a diario con sus semejantes.



Otro autor que destaca las implicaciones sociales del lenguaje es Cassany (2005), para quien el aprendizaje de esta herramienta comunicativa se fundamenta en la práctica social, a comunicarse, pero si ya se domina parcialmente, entonces se debe aprender a usarlo en situaciones más complejas. Las afirmaciones de este autor demuestran que la lengua es una herramienta indispensable para la interacción social, pues además de transmitir ideas o conceptos, también sirve para establecer vínculos afectivos entre las personas y comprender la perspectiva del mundo que manejan los demás.

Estas consideraciones son respaldadas por Pérez Abril (2004), para quien el dominio del lenguaje se sustenta en la apropiación de la lectura y la escritura como prácticas socio-culturales, indispensables para el funcionamiento de la vida democrática y el ejercicio de la ciudadanía. Esto conlleva a una redimensión de los paradigmas que maneja la escuela en torno a los procesos de enseñanza de la competencia comunicativa, los cuales a su juicio ameritan de estrategias más contundentes en las que no solo se aborden las implicaciones pedagógicas y didácticas de la lengua, sino también las connotaciones socio-políticas que se desprenden de este proceso.

## **2.2. Lenguaje Escrito**

El lenguaje escrito es la representación de una lengua a través del sistema de escritura, por lo que constituye un proceso posterior y complementario al desarrollo del habla, el cual se transmite a través de la enseñanza, puesto que, debido a su complejidad y abstracción,

generalmente, no se aprende de manera natural y espontánea como el lenguaje oral, sino que requiere de procesos intencionales y formales de enseñanza.

Ahora bien, inicialmente la forma de comunicación convencional se restringió al lenguaje oral, a la palabra, como mecanismo para mantener y conservar las costumbres, saberes y tradiciones de las comunidades, de unas generaciones a otras. Empero, esto significó un reto para la especie humana, que se vio en la necesidad de crear un mecanismo que permitiera superar las barreras del tiempo y del espacio impuestas por la oralidad, es decir, la inmediatez y fugacidad de la palabra, por un mecanismo más constante, fiel y que hiciera posible acudir a lo dicho cuántas veces fuera necesario sin perder su esencia.

Ello fue posible gracias a la creación del lenguaje escrito el cual, con sus dos procesos constitutivos: lectura y escritura, permitió la preservación de la cultura y las tradicionales, del saber y del legado producto de la evolución humana, configurándose en el soporte primordial para dar cuenta de su paso por la vida en la tierra. Sin embargo, al tratarse de un sistema abstracto, que, mediante un conjunto finito de símbolos, crea un universo infinito de expresiones, el lenguaje escrito se convierte en un dominio al que se accede en espacios formales de instrucción.

Sobre este particular Quintanilla (1999), plantea que su dominio es indispensable para avanzar en el sistema educativo formal, por lo que constituye una enseñanza obligatoria desde los primeros años de escolaridad, pero su mayor importancia radica en que se posiciona como un

saber necesario para desenvolverse en comunidades de lectores y escritores, como las actuales.

Al respecto, Lerner (2001), señala que:

Enseñar a leer y a escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es de lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (p.25).

Lo referido en esta cita refleja la importancia que ocupa la escuela con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Al mismo tiempo cuestiona si en ella se están formando verdaderos lectores y escritores que hagan uso de sus competencias en contextos reales de práctica sociocultural. Es por ello, el gran reto para la escuela actual es incorporar en los propósitos didácticos de la enseñanza del lenguaje escrito la práctica social.

En este contexto, el dominio de la lengua escrita se inicia cuando el sujeto puede comprender lo reflejado en un texto; mientras que la escritura se va desarrollando en la medida que produce textos en los que integra el dominio de conceptos y plasma sus, ideas, emociones e inquietudes, respecto al mundo. Sobre este particular Colomer (2003), plantea que la escritura es una actividad humana compleja, en la que los hablantes ponen en juego las destrezas adquiridas en la utilización de la lengua, además del conocimiento general que respalda esta concreción textual.

Dentro de este conjunto destaca la perspectiva socio-cultural planteada por Camps et al. (2003), en la cual el aprendizaje de la escritura representa un proceso de reconstrucción formal

de la misma lengua que ya se utiliza en interacción cara a cara que plantea la conversación. De esto se infiere que la escritura se enmarca en situaciones comunicativas donde el escritor y el destinatario comparten el mismo contexto situacional.

De esto se desprende que, la escritura es una competencia del lenguaje que se desarrolla progresivamente en el sujeto, que se va consolidando a partir de las hipótesis y conocimientos intuitivos que el niño tiene en torno a su lengua materna. Gracias a estas competencias el sujeto puede transmitir un mensaje, compartir nuevas ideas y contrastar diferentes puntos de vista, todo ello sin desconocer la posibilidad de dejar registros sobre las culturas y sociedades a través del tiempo.

En consecuencia, el uso del lenguaje escrito tiene repercusiones importantes en el tipo de discurso que se construye, pero también en los procesos de producción donde se comprende la gestión autónoma; la necesidad de calcular los conocimientos compartidos por unos destinatarios (en parte desconocidos o lejanos); de explicitar elementos contextuales; de explicitar las relaciones textuales, entre otros, pero, al mismo tiempo, “facilita la revisión antes de dar el texto por terminado, lo que permite pensar, consultar, recapitular, durante el proceso de producción” (Camps y Colomer, 2003, p. 36).

De allí, entonces, la necesidad que la producción textual esté inmersa en un contexto de situación comunicativa real para los estudiantes, que les permita aprender y construir herramientas necesarias para la escritura de textos completos. De esta manera, se puede dar un

sentido de lógica y significación a las prácticas de lenguaje, permitiendo que se escriba con una finalidad clara y con una intención delimitada.

En síntesis, el sentido de la enseñanza del lenguaje escrito radica en que es una práctica que hace parte del colectivo social, justamente porque hace posible la comunicación y la construcción de comunidad, permite el acercamiento al conocimiento y su reestructuración; transforma el pensamiento. En este marco, específicamente el desarrollo de la escritura, se enmarca en prácticas reales de uso orientadas al desarrollo de habilidades y estrategias que la conviertan en un mecanismo para posicionarse como escritores cada vez más autónomos y versados en la producción, la cual está al servicio de la atención a las diversas situaciones que se presentan en los espacios en que participan.

### **2.3. Modelos de Producción Textual**

La escritura se ha concebido a partir de unos modelos textuales que han evolucionado históricamente y que le han aportado grandes conocimientos y reflexiones a la didáctica del lenguaje, entre estos modelos se encuentran: los modelos por procesos de Hayes y Flower (1980), (citado por Camargo, Uribe, y Caro, 2009); el modelo por proyectos de Camps et al. (2003) y la propuesta para la producción de Jolibert (2002), fundamentada en los modelos por proceso. Aunque existen otros modelos pero el interés se centrará específicamente en los mencionados, sin desconocer algunos aspectos relevantes de los demás modelos utilizados para la producción escrita.

Con relación a los modelos por procesos, Camargo, Uribe y Caro (2011), retoman las ideas de Flower y Hayes (1980), para quienes en el desarrollo de la escritura intervienen una serie de procesos cognitivos, que se activan en la persona al momento de escribir. Estos procesos le proveen al estudiante una esquematización de la escritura que se inicia con un proceso de planeación, que sirve de antesala a la redacción del texto y posteriormente conlleva a la revisión del documento para corregir errores y mejorar el estilo. A continuación, se describen estos procesos:

*Planificación:* Esta fase o etapa también se le conoce con el nombre de planeación, es una fase previa al acto de escribir, donde se establecen criterios o enunciados de lo que se desea escribir. En esta fase, el creador del texto debe plantearse las siguientes interrogantes: ¿A quién se dirige el texto? ¿Con qué propósitos se realiza? ¿Cómo se escribirá en este tipo de texto? Para dar respuesta a estas interrogantes se puede recurrir a la elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, listas de chequeo entre otras. Sobre este particular Hurtado, Restrepo y Herrera (2005) afirman:

Crear la costumbre en los niños (as) de planear el texto que van a producir, de forma que esto los lleve a pensar no sólo en qué van a escribir, sino también en el cómo, es decir en la forma discursiva, en el tipo de palabras y el tratamiento que le van a dar a los temas según la audiencia o tipo de público a quien va dirigido el texto (p.76).

En esta fase de la planificación se daría lo que Camps et al. (2003) llama unas versiones provisionales del escrito, las cuales se irán modificando y transformando en la medida que se activen las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) en torno a los propósitos de la escritura.

*Textualización:* También se conoce como redacción y se refiere a la construcción del discurso escrito como tal, para lo cual un conjunto de operaciones implícitas en la escritura se pone en evidencia, tomando como referencia lo planificado. En esta operación entran en juego todos los saberes relacionados con la producción textual y la tipología textual que se trabajará (Camps et al. Colomer 2003) y Fons (2006).

*Revisión:* Como su nombre lo indica, es la fase de revisión del texto, donde el enunciador se aparta un poco del mismo para leerlo desde la ubicación del enunciatario y poder realizar los ajustes pertinentes. Esta operación se puede realizar con el apoyo del docente o de los pares colaborativos quienes realizarán lecturas correctivas del texto. La ventaja de esta fase es que se puede detener y realizar las lecturas necesarias para hallar los aspectos que se requieran ajustar y realizar contrastes con la planeación del texto para así determinar su apropiación.

Sobre este particular Fons (2006) plantea que la revisión consiste en cambiar los aspectos del texto donde se observan inconsistencias. “Esta se puede dar en momentos y niveles, pues abarca aspectos relacionados con la notación gráfica, con el texto y con el discurso” (p. 24). Por tanto, la

corrección se manifiesta básicamente en cuatro operaciones: supresión, sustitución, adición y cambio de orden.

*Reescritura:* Revisar lo que se ha planificado en el texto conlleva a un proceso de re-escritura tantas veces como sea necesario, con el propósito de transformar el contenido del texto inicial. En el caso de los estudiantes que se inician en esta práctica, se requiere de una mayor atención a esta operación, pero en la medida que se vayan adquiriendo destrezas, serán menos cambios los que deban realizar.

Respecto a los modelos por proyectos, Camps y Colomer (Citados por Camargo et al 2011), se orienta a trabajar el proyecto de aprendizaje específico para la composición escrita y justifica dos aspectos didácticos que se deben tener en cuenta al momento de emprender un proyecto escritural con los estudiantes, estos son: “1) El trabajo por proyectos que permite a los aprendices descubrir la funcionalidad de los escritos en situaciones de comunicación; y 2) la relación directa con las situaciones de aprendizaje” (p. 128), esto les ayuda a hacerse conscientes de la escritura como un proceso que exige la utilización de las estructuras lingüísticas y de un metalenguaje.

Los aspectos mencionados por estas autoras le dan sentido a la escritura, dando paso a la producción de textos de uso social con destinatarios reales y en los que se comunican aspectos e intereses compartidos, es decir, contextualizados y pensados desde la perspectiva de un destinatario para el texto. Esto lleva a reflexionar y repensar la escritura, propiciando procesos



meta-cognitivos en los estudiantes y en el docente, por medio de la elaboración gradual del texto, las interacciones entre los pares académicos, el docente y el texto creado.

Partiendo de lo anteriormente referido, la producción escrita de los estudiantes requiere de una organización y sistematización, para ello Camargo et al (2011), proponen el diseño de una secuencia didáctica en la que se pueda trabajar de una manera mucho más puntual la enseñanza de la composición escrita, mediante la implementación de estrategias que sirvan para preparar al estudiante en torno a lo que va a escribir, para el desarrollo del texto y, finalmente, para la evaluación y corrección de lo escrito.

Respecto al modelo contextual, actualmente la didáctica de lenguaje ha centrado su interés en el desarrollo de alternativas innovadoras tales como: Actividades, unidades didácticas, secuencias didácticas y proyectos de aula, fundamentados en los modelos contextuales. Como su nombre lo indica, estas propuestas tienen en cuenta el contexto físico, retórico, comunicativo, cultural y social, en el cual se producen los textos.

Desde esta perspectiva, Jolibert y Sraïki (2009) conciben la escritura como una práctica real, que cumple con la finalidad de comunicar algo real y significativo, de producir textos auténticos, los cuales hacen parte de la vida real de quien los escribe y a su vez están dirigidos a alguien que existe. Por consiguiente, cumplen con un propósito específico y son adecuados a diferentes propósitos comunicativos que, en la mayoría de los casos, trasciende el aula de clases para

permea los contextos sociales y culturales. De igual forma, Marincovich, (Citado por Camargo et al 2009), plantean:

Una visión interactiva permite comprender a los escritores como constructores de significado de un contexto social y cultural. Un marco que reconozca la presión y el potencial del contexto y explique cómo el escritor lo negocia, hace que éste cree sus propios objetivos y desarrolle una imagen de revolvedor de problemas que construye significados y afecta a otros con su escrito. En otras palabras, una experiencia cognitiva y sociocultural a la vez. (p. 207)

Sobre la base de estas consideraciones, la escritura debe concebirse como una práctica que posibilite actos intelectuales, la resolución de problemas cotidianos, el acercamiento al conocimiento y al mismo tiempo que evidencie las formas de pensamiento del sujeto que asume el rol de escritor.

#### **2.4. Enfoque Comunicativo**

El enfoque comunicativo surgió durante décadas de los 60 y 70 del siglo XX, a partir de las consideraciones de Chomsky. Las teorías estructuralistas de la lengua y los aportes de la lingüística aplicada, enfatizaron en la necesidad de enfocar la enseñanza hacia la producción comunicativa. Como principales exponentes de este enfoque se encuentran: Christopher Candlin y Henry Widdowson. También se destacan los aportes de lingüistas funcionales británicos como: John Firth, M. A. K. Halliday, además de los sociolingüistas Dell Hymes, John Gumperz, y los

filósofos John Austin y John Searle. Dentro de las características fundamentales de este enfoque destacan las siguientes:

La lengua es un sistema para la expresión de significados; la función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación; la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos; las unidades primarias de la lengua no son simples características estructurales y gramaticales, sino categorías de significado funcional y comunicativo, como se ejemplifica en el discurso.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje ha evolucionado y profundizado en aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Gracias a ello se ha podido reconocer la importancia de tener en cuenta (además de los elementos lingüísticos), otros aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje. En tal sentido, se comprenden dentro de la enseñanza comunicativa: el enfoque de proceso, la enseñanza por tareas, el enfoque pragmático, el enfoque holístico, la enseñanza por proyectos y el aprendizaje cooperativo, entre otros.

Ahora bien, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia comunicativa representa el fin a alcanzar en todo proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Para llegar a esto es preciso desarrollar, según Hymes (1966):

Un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante - oyente y el escritor lector deberán poner en juego para producir o comprender

discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación, así como al grado de formalización requerido (p. 15).

Por consiguiente, la noción de competencia comunicativa, según Hymes (1966), comprende todo aquello que el hablante necesita para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad de habla específica y cómo adquiere nuevos conocimientos y habilidades para interactuar con hablantes de la lengua objeto de aprendizaje. Este autor busca comprender las lenguas en su contexto, pues desde su perspectiva, la lengua no se puede separar del cómo y del por qué se usa. Para los fines pertinentes de esta investigación, a continuación se presenta la propuesta de Jolibert orientada a la producción escrita acorde en contextos reales de comunicación

## **2.5. Propuesta de Jolibert para la producción textual**

Desde la perspectiva de esta autora, la producción de un texto debe ser asumida como un acto encaminado a la resolución de problemas. Asimismo, Jolibert (2002), considera que el trabajo didáctico en producción textual se debe dar a partir de una serie de módulos de aprendizaje que a su juicio pueden contribuir en la formación de niños escritores. Entre otros aspectos propone trabajar desde diversas tipologías textuales entre las que se incluyen la receta, la novela corta, el registro de experiencia, entre otras. Su propuesta se sustenta en aportes conceptuales del enfoque comunicativo, los modelos contextuales o ecológicos, entre otros, brindando a los docentes las herramientas para su aplicación en el aula de clase.

Para Jolibert y Sraïki (2009), para la realización de proyectos de escritura se deben tener en cuenta diferentes niveles entre los que se encuentran: la noción del contexto de un texto, la situación de comunicación, el tipo de texto, la superestructura del texto, la lingüística textual, la lingüística de la oración y de la frase, así como la lingüística a nivel de la microestructura del texto. Para efectos de la presente investigación, a continuación, se definen los tres niveles que se seleccionaron para la producción de textos narrativos, tipo cuentos de la cultura wayuu: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

*La situación de comunicación:* Hace referencia a las huellas (lingüísticas u otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto. Esto conlleva a las siguientes interrogantes: ¿Quién lo escribió?: De forma que el lector identifique al autor del texto con el que trabaja, lo que constituye un paso previo para comprender sus objetivos con la creación del texto. ¿Para quién?: Alude a los posibles destinatarios del texto, las personas a las que se dirigen las acciones, argumentos o ideas reflejados en el mismo. ¿Por qué lo escribió?: Es el propósito del texto, que se antepone a las ideas principales que lo conforman, este puede ser el de entretener, informar, argumentar. Cuando la persona determina el propósito del autor en los textos que lee, adquiere las herramientas para darle un propósito específico a los textos que escribe y se evita la dispersión de ideas. ¿Sobre qué trata?: Alude al contenido del texto, la concatenación de las ideas para transmitir un mensaje a través de la escritura. ¿Cómo se manifiesta esto en el texto?: Esto se refiere a la forma en la que el autor expone las ideas o mensaje, las cuales necesariamente se

insertan dentro de un contexto específico que debe ser conocido antes de darle la interpretación correcta a lo que se lee o escribe. ¿Dónde?: Se refiere al lugar o lugares donde se desarrollan las acciones narradas en el texto o bien al entorno al que van dirigidas las ideas que se manifiestan en la escritura (Jolibert y Sraïki, 2009).

*La superestructura del texto.* Se encarga de las manifestaciones observables de la organización interna del texto: ¿Tiene una silueta característica?: Se refiere a la estructura en la que se distribuyen las ideas en el texto. En algunos textos se parte de lo general o lo específico; en otros se exponen las ideas de una manera coherente y entrelazada, mientras que en los textos narrativos la estructura se conforma a partir de una exposición, acción creciente, clímax, acción descendente y resolución. ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra?. Esto se desarrolla en función a la naturaleza del texto, la lógica cronológica se caracteriza por linealidad temporal de los acontecimientos; la lógica narrativa puede ser lineal o circular en función a los eventos que se narren. ¿Un inicio y un cierre específicos?: Esto se corrobora en las ideas que se plantean en los párrafos iniciales, las cuales deberían dar una visión general e integradora del tema; mientras que en los párrafos finales se debería dar una síntesis de los aspectos más importantes desarrollados en el texto o las reflexiones del autor en torno al tema abordado (Jolibert y Sraïki, 2009).

La Lingüística Textual refleja las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto. A través de ella, de acuerdo a Jolibert y Sraïki (2009) se manifiestan:

- 1) Las opciones de enunciación: Son todas aquellas alternativas de las que se vale el emisor a través del texto escrito para garantizar la efectividad del discurso, por tanto, estas comprenden: marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar, entre otros.
- 2) Los sustitutos y las conexiones: Los sustitutos comprenden todos aquellos sustantivos, adverbios o pronombres que se utilizan para evitar las redundancias en el texto o para hacer referencia a aquellos elementos que se sobreentienden; mientras que las conexiones son palabras o construcciones gramaticales que se utilizan para entrelazar los párrafos o las ideas dentro de un párrafo.
- 3) El contenido semántico y su progresión a través del léxico: Hace referencia al significado de las oraciones y enunciados presentes en el texto, para lo cual muchas veces debe recurrir a elementos extralingüísticos que forman parte del contexto en el que emerge el acto comunicativo, condicionando el discurso escrito y, en algunos casos, restringiéndolo a un tipo de usuario en particular.

En función a los aspectos anteriormente referidos, Jolibert (2002) propone que, para producir un texto adecuado a una situación precisa, se necesita tener en cuenta un antes, un durante y un después de la producción. Para ese antes se requiere identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción y tener una representación previa del producto final que se desea; es decir, el contexto general en el que el

texto se inscribe. Respecto al durante, primero se necesita delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización, es decir: superestructura que son los bloques del texto (la silueta); la lingüística textual es la función dominante organizadora del lenguaje; enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modalización; coherencia textual: coherencia semántica y progresión, sustitutos (anafóricos), sistemas temporales y adverbios de tiempo y por último la lingüística oracional que da el orden de las palabras o grupos de palabras, las relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, microestructuras ortográficas, etc. Y aunque de manera explícita Jolibert no menciona un después, si considera necesario movilizar conocimientos y competencias, tratando de adquirir otros si es necesario, a partir de la evaluación del proceso y del producto final, manejando los constantes ajustes entre los diferentes niveles, durante las relecturas y reescrituras.

En el siguiente apartado se desarrolla la tipología textual, en la cual esta enmarcada la producción escrita, en este caso textos narrativos tipo cuento cultural.

## **2.6. Textos Narrativos**

La narración constituye un acto comunicativo por excelencia, a través de ella el enunciador presenta una serie de eventos que se encuentran interconectados en una secuencia lineal y le permiten al destinatario comprender el desarrollo de los mismos a través del lenguaje hablado o escrito. Por consiguiente, existen diferentes tipos de textos narrativos, los cuales se presentan en



función a lo que se desea narrar, la veracidad o ficción de los acontecimientos y la extensión de estos.

Para referirse a este punto, Barreras (2014), señala que el proceso de narrar ha estado presente en todas las culturas, bien sea con el propósito de entretener o exponer con más claridad las ideas. En la cultura occidental las narraciones han estado presentes desde los orígenes de la Grecia antigua, persistiendo hasta la actualidad a través de la escritura.

Dentro de los textos narrativos se encuentra el cuento literario, que trata sobre la narración de una historia real o imaginaria, en la cual los acontecimientos se desarrollan de una manera rápida y generalmente culminan con un final inesperado. Al igual que la novela u otros géneros narrativos, en el cuento se presentan los aspectos claves de este género literario como son: narración, descripción y diálogo.

Para referirse a este punto, Capizzano (1992), define al cuento como el más antiguo de los géneros literarios; mientras que Anderson Imbert (1959, Citado por Balam, 2007) lo considera “una narración lo bastante breve como para que pueda leerse de una sola sentada” (p.11). En ambos casos, la brevedad, antigüedad y universalidad constituyen los tres aspectos indispensables del cuento.

Con respecto a la estructura de los textos narrativos, Bautista y Cortés (1998), consideran que pueden ser ternarias o quinarias, para la presente investigación, se tendrá en cuenta la estructura ternaria, que se subdivide en: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. Entrando en

detalles, el estado inicial es la introducción de la historia, se caracteriza por ser una fase de equilibrio o tranquilidad, en la cual, se presentan los personajes que participaran en el desarrollo de los sucesos, en un espacio y tiempo determinado. La fuerza de transformación, es la fase que representan los momentos en las cuales se generan los conflictos que hacen alterar el estado inicial, causada por la presencia de un agente antropomorfo o un fenómeno natural, y, por último, el estado final o resolución de conflicto, es el cierre de los acontecimientos vividos por los personajes, es la etapa en donde se resuelve el conflicto presentado y se define la situación de los personajes.

De igual forma, Bautista y Cortés (1998) sustentan que los textos literarios están constituidos por los siguientes tres planos: el plano de narración, el plano del relato y el plano de la historia. En el primero, se hace una breve explicación sobre el narrador (que no es el autor), sino que es una estrategia discursiva que utiliza el autor para contar la historia a otro ser implícito en el mismo texto, llamado narratario. En el plano del relato, se menciona los diversos modos de contar una historia, como el caso en que el narrador decide contar la historia desde el final, y no del principio. También en este plano, se incluyen los elementos concernientes a la focalización (quién observa, qué observa) y el alcance (qué tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que éste se mueve), al igual que las formas de citación discursiva y los signos de demarcación para dar inicio (había una vez) o para cerrar la historia (colorín colorado). Por último, en el plano de la historia, se abarca todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las

acciones que se desarrollan a lo largo de la historia, que puede ser ideado con base en hechos reales o ficticios, por parte del autor.

Por su parte, Antillano (2000), sugiere que a través del cuento se distrae, al mismo tiempo que se educa, para lo cual es necesario que haya un equilibrio entre ambas cosas, lo que a su vez deberá estar avalado por una calidad del lenguaje que contribuya al mismo tiempo, a su proceso de educación estética, el conocimiento del mundo a través del arte.

Finalmente, Balam (2007), manifiesta que:

El cuento wayuu se presenta como una herramienta pedagógica que facilita de manera placentera el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, así como de la propia identidad del pueblo guajiro. El cuento, por su brevedad e interés creciente, siempre cautiva la atención de los espectadores y es el medio más directo para reflejar las costumbres, tradiciones y cosmogonía de cada cultura. (p.11).

En esta perspectiva y en aras de alcanzar el objetivo planteado en la presente investigación, a continuación se define las fases de la secuencia didáctica, por medio de las cuales se hará la producción de textos narrativos tipo cuento cultural.

## **2.7. Secuencia Didáctica**

De acuerdo a Camps et al. (2003), una secuencia didáctica se fundamenta en un conjunto de actividades, previamente planificadas por el docente, en las cuales los conocimientos son administrados gradualmente, de manera que el educando establezca la relación entre los

elementos más simples y aquellos que revisten una mayor complejidad. Asimismo, le aportan una noción de orden y jerarquía que condicionará sus procesos de autoformación. Por consiguiente, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, le presenta al estudiante una serie de pasos encaminados a mejorar su competencia comunicativa, recurriendo para ello a elementos que capten su interés y motivación,

Por lo tanto, en la propuesta didáctica diseñada para el presente estudio se asume que la significación, en conjunto con la comunicación, constituyen las funciones centrales del lenguaje; según Baena (citado por el MEN, 1998, p. 26), la significación es la dimensión que tiene que ver con los procesos de construcción de sentido y significados, es decir, con la formación de significados a partir de la experiencia humana. También es importante resaltar, como lo indica Bustamante, (citado por el MEN, 1998, p. 26), que, bajo este enfoque, la competencia significativa subordina la competencia lingüística, entendiendo el lenguaje como un patrimonio cultural y no únicamente un sistema de signos y reglas.

Sobre la base de estas consideraciones, la propuesta didáctica diseñada para esta investigación plantea una posible solución a las problemáticas expresadas en el planteamiento del problema, al tiempo que retoma la importancia de trabajar textos auténticos en el aula, que busquen comunicar ideas con un propósito enmarcado en una situación de comunicación real. Por lo tanto, se consideraron los planteamientos de Camps et al. (2003) acerca de la Secuencia Didáctica (SD), quien la define como “un ciclo de enseñanza y aprendizaje que es orientado

hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan unas actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (pp. 40- 43). Para ello se establecen tres fases: la preparación, la realización y la evaluación, tal como se describe continuación.

*Preparación:* Se define la tarea a realizar, se establece el tipo de texto que se va a escribir, se delimita la intencionalidad y se determina el o los destinatarios. En esta se elaboran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación comunicativa, tipo de texto, contrato didáctico, motivación, lectura de textos, etc. El objetivo es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

*Realización:* En esta fase se distinguen dos tipos de actividades: (a) Las de producción de texto y (b) Las orientadas a aprender las características formales del texto a escribir y de sus condiciones de uso. En esta fase se planifica, se textualiza y se revisa el texto en construcción. Durante el proceso de realización se tiene en cuenta las interacciones verbales entre docente y estudiantes; la elaboración del contenido y la estructura del texto. Asimismo, se toma en consideración la apropiación de estrategias que se van adquiriendo con la práctica.

Durante esta fase, por medio de escrituras y reescrituras los estudiantes van desarrollando sus habilidades de producción textual al abordarse desde diferentes niveles. De igual forma, asumen la escritura como una tarea de resolución de problemas en la que deben pensarse como emisores,

idear estrategias de producción, lanzarse a la escritura y estar abiertos a las reescrituras, producto de la interacción con pares o docentes.

*Evaluación:* En esta fase se tiene en cuenta la interactividad docente alumno como un ingrediente regulador, por lo tanto, se fijará más en el proceso de construcción del texto, que, en el producto final, dándole mayor importancia a los progresos que realizan los estudiantes a lo largo del proyecto, para que ellos tomen conciencia de su aprendizaje. A diferencia de las otras fases, esta no tiene un orden secuencial, sino que es transversal. La evaluación es un proceso meta cognitivo, que busca ser formativo, constante y transversal.

De igual manera, la evaluación representa una estrategia integrada a todos los procesos de aprendizaje, es decir, los conocimientos propios cognitivos y a la progresión de aprendizajes que posee un estudiante. Aunque la evaluación parece priorizar el desarrollo individual, la responsabilidad sobre esta es colectiva, de tal manera que su efecto es evidente a nivel de grupo. En consecuencia, la evaluación no termina por medir únicamente la calidad de trabajo del estudiante, sino también la del docente. Uno de los alcances de la evaluación es el lograr comprometer al estudiante hasta llegar a tener una constante reflexión metacognitiva sobre sí mismo y sobre el objeto de aprendizaje.

En el siguiente tópico, se basa en las transformaciones de las prácticas de enseñanza en el aula, a partir de los postulados teóricos perrenoud.

## 2.8. Práctica Reflexiva

Sobre este particular Perrenoud (2007), presenta una reflexión en torno al oficio de la enseñanza, según la cual los saberes racionales que han venido predominando en los modelos educativos, no son suficientes para enfrentar la diversidad y complejidad de situaciones que se presentan en el ámbito escolar. Por consiguiente, el autor apela por “la razón práctica, es decir, los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción” (p, 25).

Para lograr este cometido, Perrenoud (2007) afirma que es necesario formar docentes reflexivos, capaces de conciliar la razón científica con la práctica, a fin de acoplar “el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia” (p,5). Desde la perspectiva de este autor, para formar a un docente reflexivo es necesario:

*No hacer “un poco de todo” sino saber elegir y asumir renunciadas:* Esto permite especializarse, al tiempo que descubre aquellas habilidades o destrezas para la que tiene mayores capacidades, sin descuidar u omitir aquellos aspectos de la praxis en los que puede perfeccionarse.

*Definir las prioridades desde el punto de vista del principiante y de su evolución deseable:* Esto aporta una metodología para la apropiación del conocimiento además de monitorear los alcances que se van adquiriendo en la medida que se desarrolla la praxis docente.

*Basarse en un análisis de las situaciones profesionales más comunes y problemáticas a principios de carrera, como base de una formación inicial dirigida a los aspectos esenciales:*

Esto permite asumir el oficio o actividad a desempeñar desde una perspectiva práctica, conociendo aquellas actividades o situaciones – problema a las que se deberá hacer frente en el desempeño profesional.

*No olvidar la angustia y la poca experiencia de los estudiantes, que les conduce a dramatizar ciertos problemas y a subestimar otros:* Esto es importante recordar en cualquier momento de la praxis y no solo al comienzo, ya que, en la mayoría de los casos, la perspectiva del docente y los estudiantes con relación a un mismo tema difiere significativamente, siendo esta la causa de la mayoría de los conflictos entre ambos.

En líneas generales, las consideraciones de Perrenoud (2007), no ofrecen lineamientos para el mejoramiento de la enseñanza de los procesos de escritura en la educación básica, sin embargo, sus disertaciones en torno a la praxis le permiten al docente reflexionar sobre su desempeño a fin de encontrar en sus estrategias las posibles causas del fracaso escolar que experimentan los niños.



### **3. Marco metodológico**

En este capítulo se expone la metodología que orienta el desarrollo de la presente investigación. Por consiguiente, se define el tipo y diseño al que se circunscribe, la población y muestra seleccionada, la hipótesis, variables, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos y el procedimiento en que se sucede la investigación.

#### **3.1. Tipo de Investigación**

La presente propuesta está enmarcada dentro del enfoque cuantitativo el cual, según Imbernón (2012) pretende explicar las causas de un fenómeno, en este caso se pretende determinar la incidencia que tiene una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 6to de los Centros Etnoeducativos N°1 y 17 del Distrito Turístico de Riohacha.

De manera complementaria se realiza un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes investigadores, durante la implementación de la secuencia didáctica.

#### **3.2. Diseño de la investigación**

La presente investigación se enmarca en un diseño cuasi experimental en el que, a juicio de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento” (p.151).

En este sentido, los alumnos participantes no fueron seleccionados de manera aleatoria, sino que hacen parte de dos grupos constituidos de manera previa, a los cuales se les aplican dos pruebas, una al inicio (Pre test), con el propósito de evaluar el nivel inicial de la producción, y la otra al finalizar (Pos test), luego de la implementación de una secuencia didáctica, con el objeto de valorar el estado final de la producción de textos narrativos tipo cuento en los estudiantes. Finalmente, se compara los resultados obtenidos en ambas pruebas para valorar la incidencia de la secuencia didáctica en la producción escrita.

### **3.3. Población**

El referente poblacional de la presente investigación está constituido por los estudiantes de grado 6° de los Centros Etnoeducativos del Distrito de Riohacha, integrados en su gran mayoría por adolescentes y jóvenes de la etnia Wayuu, de escasos recursos económicos.

#### **3.3.1. Muestra**

La muestra está constituida por 38 estudiantes del grado 6° de los Centros Etnoeducativos N°1 y 17 del Distrito de Riohacha, cuyas edades oscilan entre 11 y 16 años. A continuación, se especifican estas características.

Tabla 1.  
Distribución de la muestra

<b>Centro Etnoeducativo</b>	<b>Wayuu</b>		<b>Alijuna</b>		<b>Total</b>
	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	
<b>N° 1</b>	6	9	1	2	18
<b>N°17</b>	10	6	3	1	20
<b>Total</b>	16	15	4	3	38

### 3.4. Hipótesis

De acuerdo a las consideraciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014), las hipótesis representan las guías que condicionan toda investigación o estudio. A través de ellas el investigador indica lo que intenta probar, presentando explicaciones tentativas del fenómeno. Para los fines de la presente investigación, se procedió con la formulación de una hipótesis de trabajo y una hipótesis nula, que se describen a continuación.

#### 3.4.1. Hipótesis de Trabajo

La implementación de una secuencia de enfoque comunicativo, mejora la producción de textos narrativos-cuento cultural- de los estudiantes de grado 6° en los Centros Etnoeducativos N°1 y 17, del Distrito de Riohacha.

#### 3.4.2. Hipótesis Nula

La implementación de una secuencia de enfoque comunicativo, no mejora la producción de textos narrativos-cuento cultural- de los estudiantes de grado 6° en los Centros Etnoeducativos N°1 y 17, del Distrito de Riohacha.

### 3.5. Variables de estudio

La presente investigación está constituida por el análisis de dos variables: variable independiente (secuencia didáctica) y variable dependiente (producción de textos narrativos). A continuación, se presentan la operacionalización de cada una de ellas.

#### 3.5.1. Variable Independiente

La variable independiente es la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que según Camps (2003), “es un ciclo de enseñanza y aprendizaje que se orienta hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan actividades en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p.40) En este sentido, la secuencia didáctica denominada Akumajaa Akujalaa, cuyo fin consistió en la creación de cuentos culturales para unos destinatarios específicos y en contextos reales, se realizó en tres momentos: planificación, desarrollo y evaluación. A continuación, se muestra la tabla con la operacionalización de la variable independiente.

Tabla 2.  
Operacionalización de la variable independiente

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>Actividad</b>
<b>Planificación</b>	En esta fase se establece el tipo de texto que se va a producir la intencionalidad y los posibles destinatarios. Se planean los contenidos, los aspectos	Planificación, organización y desarrollo de una fogata wayuu. Lluvia de relatos orales y escritos culturales.

	motivacionales, el contrato didáctico, la situación comunicativa, etc.	Identificación de la situación comunicativa estructura y lingüística textual en el relato: la señora iguana Dramatización de la historia
<b>Realización</b>	En esta fase se lleva a cabo la etapa de producción, comenzando por la planeación del texto, luego se escribe, se construye la rejilla para la revisión y se reescribe el texto basado en unos criterios, coevaluación y heteroevaluación.	Planeación del cuento Escritura y revisión y reescritura. Organización de la segunda versión de la fogata wayuu. Publicación del producto.
<b>Evaluación</b>	Representa una estrategia integrada a todos los procesos de aprendizaje, se tiene en cuenta la interacción entre docente y los estudiantes durante el desarrollo de la SD, a través de los procesos metacognitivos y metalingüísticos.	Reflexiones individuales, por pares y colectivos. Desarrollo de la oralidad. Autovaloración del aprendizaje.

### 3.5.2. Variable dependiente: producción de textos narrativos tipo cuento

A continuación, se presenta la tabla contiene la operacionalización de la variable dependiente.

Tabla 3.

Operacionalización de la variable dependiente

**Producción de textos:** se concibe la escritura como una práctica real, que cumple con la finalidad de comunicar algo real y significativo, de producir textos auténticos (Jolibert y Sraïki, 2009).

**Textos narrativos:** el texto narrativo es aquel que trata sobre acontecimientos o sucesos reales, ficticios, fantásticos u heroicos que son desarrollados por unos personajes en un tiempo y espacio determinado los cuales comienzan con una situación estable, que luego son perturbados, por una fuerza de transformación, y finalmente se reestablece el equilibrio (Bautista y Cortés, 1998).

**Consigna:** inventa y escribe un cuento acerca de la cultura wayuu para ser leída por los niños de preescolar.

Dimensiones	Indicadores	Índices
<b>Situación comunicativa:</b> Hace referencia a los parámetros inmediatos que son percibidos por parte de los autores en la situación de comunicación. Allí se encuentran el enunciador (Quien lo ha escrito). La finalidad (Para que se escribe), el contenido y el destinatario (Jolibert, 2002).	<b>Narrador:</b> es la estrategia discursiva que usa el autor para contar la historia.	3.) En el texto se evidencia un narrador que cuenta una historia de la cultura wayuu.
		2.) En el texto se evidencia un narrador que describe una situación de la cultura wayuu.
		1.) En el texto no se evidencia la voz de un narrador.

**Destinatarios:** son los posibles lectores del texto.

---

3.) En el texto se evidencia el uso de unas expresiones y vocabularios pertinentes y adecuadas con las características de los destinatarios.

---

2.) En el texto se evidencia el uso de expresiones pertinentes pero no adecuadas para las características de los destinatarios.

---

1.) En el texto se usan expresiones y vocabularios que no son acordes con las características de los destinatarios.

---

**Propósito:** hace referencia a la intención de comunicación de un texto, en este caso, relatar sucesos según el contexto social y cultural de la nación wayuu.

---

3.) En el texto se evidencia el propósito de contar una historia de la cultura wayuu.

---

2.) El texto tiene dificultades para cumplir su propósito de contar una historia.

---

<p><b>Superestructura:</b> las superestructuras son principios que organizan al discurso. Poseen un carácter jerárquico que define en forma gruesa la sintaxis global del texto (Jolibert, 2002).</p> <p>En el caso específico de los textos narrativos, esta organización interna se manifiesta en el orden de los acontecimientos que se relata en el estado inicial, en la fuerza de transformación y en la resolución de conflictos (Cortes y Bautista, 1998).</p>	<p><b>Estado inicial:</b> es la etapa en la cual se contextualiza el relato, se introduce a los personajes en la historia. Se evidencia una situación de equilibrio en el relato.</p> <p><b>Fuerza de transformación:</b> representa los momentos en la cual la historia se transforma o se dinamizan por causa de una perturbación o alteración que sufre el estado inicial.</p>	<p>1.) En el texto no se evidencia el propósito de contar una historia.</p> <p>3.) En el texto se presenta una situación inicial de equilibrio, en el que están presentes los personajes de la historia, el tiempo y el espacio.</p> <p>2.) En el texto se presenta una situación inicial en la que solo están presentes los personajes o el tiempo o el espacio de la historia.</p> <p>1.) En el texto no se presenta una situación de equilibrio.</p> <p>3.) En el texto se evidencia uno o varios problemas que alteran el estado inicial de equilibrio.</p> <p>2.) En el texto se evidencia una situación pero que no altera el estado inicial de</p>
--	---	---



		equilibrio.
		1) En el texto no se evidencian alguna situación que altera el estado inicial de equilibrio.
		3.) En el texto se presenta un desenlace en el que se resuelve el conflicto y, se transforman los personajes, llegando a un nuevo estado de equilibrio.
<b>Estado final:</b> es el final de los acontecimientos vividos por los personajes. En este estado se define la situación final de equilibrio en que quedan los personajes.		2.) En el texto se presenta una situación que intenta resolver el conflicto, pero sin lograrlo.
		1.) En el texto no presenta un desenlace en el que se resuelve el conflicto.
		3.) En el texto se utiliza de manera adecuada diversidad de palabras que encadenan, y le dan lógica al texto.
<b>Lingüística textual:</b> hace referencia a las funciones dominantes organizadoras del lenguaje requerido en la etapa de la producción (Jolibert, 2002). En este caso se refiere a la	<b>Cohesión:</b> Propiedad que permite que cada frase de un texto sea interpretada en relación con las demás, como de encadenamiento para organizar la coherencia narrativa.	2.) En el texto se utiliza sólo un tipo de palabras

coherencia, cohesión y al uso de anáforas.	para encadenar, y dar lógica al texto.
	1.) En el texto se utiliza de manera inadecuada algunas palabras para dar lógica al texto.
	3.) En el texto se conserva el mismo eje temático durante todo su desarrollo.
<b>Coherencia:</b> Se refiere a la presencia o dominio de un tema que va tejiendo el sentido a lo largo del relato.	2.) En el texto se conserva con dificultad el eje temático durante todo su desarrollo.
	1.) En el texto no se conserva el eje temático.
	3.) En el texto se evidencia en forma adecuada el uso de diversos tipos de sustitutos.
<b>Uso de anáforas:</b> uso espontáneo de ciertas palabras (pronombres de la tercera persona, adverbios) para designar o nombrar a cada elemento o personajes que anteriormente se mencionaron en el texto.	2.) En el texto se evidencia de manera inadecuada el uso de sustitutos.
	1.) En el texto se evidencia solo un tipo de sustitutos.

### 3.5.3. Prácticas de enseñanza del lenguaje

Para el análisis cualitativo se presenta la unidad de análisis y de trabajo.

#### *Unidad de análisis: prácticas de la enseñanza del lenguaje*

De acuerdo con los lineamientos curriculares del MEN, la práctica de la enseñanza del lenguaje se fundamenta en el ámbito social con la finalidad de desarrollar y potencializar las habilidades comunicativas de los estudiantes en los diferentes contextos escolares y comunitarios. Para el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje, registradas en el diario de campo durante la implementación de la secuencia didáctica (ver anexo 1), se establecieron unas categorías que fueron seleccionadas y definidas en consenso por los estudiantes de los grupos de la cohorte I de la Maestría en Educación, extensión Riohacha del Macro proyecto en la línea de la Didáctica del Lenguaje, basado en planteamientos teóricos de Perrenoud (2007).

Tabla 4.  
Categorías de las prácticas reflexivas pedagógicas

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Descripción	Narrar los eventos ocurridos en el aula durante el desarrollo de la clase.
Adaptación	Identificar las situaciones que se presenten en el aula para hacer ajustes que considere pertinente.
Auto cuestionamientos	Todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación.
Autoevaluación	Reconocer los aciertos y errores de mi propia actuación.
Autorregulación	Tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación.

Rupturas	Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la construcción de saberes.
Continuidades	Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro aunque no contribuyan a la construcción de saberes.
Autopercepción	Describir los sentimientos o ideas sobre lo que hace el maestro: miedos, alegrías, temores, satisfacciones, entre otras.
Percepción de Los Estudiantes	Las impresiones que el maestro tiene sobre los estudiantes o el grupo.

### *Unidad de trabajo*

La unidad de trabajo estuvo constituida por los dos docentes que implementaron la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos tipo cuento cultural cuya caracterización se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5.  
Unidad de trabajo

<b>Docente</b>	<b>Profesión</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Sector</b>
<b>1</b>	Administrador de empresas.	14 años	Oficial
<b>2</b>	Licenciada en lenguas modernas.	14 años	Oficial

### 3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para los efectos de la presente investigación se implementó la rejilla de evaluación y el diario de campo, como instrumentos de recolección de datos.

#### 3.6.1. Rejilla de Evaluación

La valoración de la producción textual de los estudiantes, se realizó a través una rejilla de evaluación, la cual, se basa en las dimensiones establecidas: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual. Para ello, se tuvo en cuenta la puntuación otorgada a cada índice, (1= nivel bajo), (2= nivel medio), (3= nivel alto); en este sentido, en cada dimensión, el puntaje mínimo es (3= nivel bajo) y un máximo de (9= nivel alto), lo que origina un rango total de 9 puntos como mínimo (nivel bajo) y un máximo de 27 puntos (nivel alto), según las tres dimensiones correspondientes. Este instrumento, antes de ser implementado, fue revisado y aprobado por dos expertas: Tatiana Salazar y Yenni Quintero Arango, licenciadas y magísteres de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes emitieron algunas sugerencias orientadas al mejoramiento del instrumento. La producción escrita en la que tuvo aplicación esta rejilla, se basó en la siguiente consigna: *“inventa y escribe un cuento acerca de la cultura Wayuu, para ser leída por los niños de preescolar”*, que, en primera instancia, fue sometida a una prueba piloto

con unos estudiantes de características similares a la muestra, para su posterior implementación en las pruebas del Pre test y del Pos test.

### 3.6.2. Diario de Campo

El diario de campo puede definirse como un conjunto de anotaciones que realiza el investigador en torno a los diferentes aspectos que configuran su objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En su realización se incluyen una serie de “descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos” (p. 374).

Para efectos de la presente investigación, el diario de campo se presenta como el instrumento que utilizan los docentes investigadores para registrar las observaciones y sucesos relevantes durante y posteriores a cada clase de la implementación de la secuencia didáctica.

### 3.7. Procedimientos

A continuación, se muestra las fases en que se desarrolló la presente investigación.

Tabla 6.  
Fase de investigación

Fase	Descripción	Instrumento
<b>Diagnóstico</b>	-Diseño de la consigna y del instrumento de evaluación.	
	-Validación del instrumento por expertos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pre-Test</li> <li>• Rejilla de evaluación</li> </ul>
	-Aplicación de prueba piloto.	

	- Evaluación inicial de la producción escrita. (Pre-Test)	
<b>Diseño e intervención</b>	-Diseño e implementación de la secuencia didáctica Reflexión y registro de los aspectos relevantes en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencia didáctica</li> <li>• Diario de campo</li> </ul>
<b>Valoración</b>	Evaluación final de la producción escrita (Pos-Test).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pre-Test</li> <li>• Rejilla de evaluación</li> </ul>
<b>Contrastación</b>	Análisis y comparación de los resultados de las pruebas del Pre-Test y el Pos-Test. -Reflexión sobre la enseñanza del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadística descriptiva.</li> <li>• Diario de campo.</li> </ul>

#### **4. Análisis de la información**

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la presente investigación, cuyos objetivos eran determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, tipo cuento cultural, de los estudiantes del grado sexto (6°) de los Centros Etnoeducativos N° 1 (Grupo 1) y N° 17 (Grupo 2); y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de lenguaje de los docentes, durante la intervención con dicha secuencia.

Atendiendo a los objetivos, el análisis se realiza desde dos ejes: en el primero, de carácter cuantitativo, se utiliza la estadística descriptiva para validar o rechazar la hipótesis de trabajo; luego se realiza el análisis comparativo de los resultados de las pruebas Pre-Test y Pos-Test, desde todas las dimensiones que conforman la variable dependiente: situación comunicativa, superestructura y lingüística textual; para dar cuenta de los avances que se evidenciaron en la producción de cuento cultural de los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica.

En el segundo, complementario y de carácter cualitativo, se analizan los registros en el diario de campo de los docentes investigadores, realizados durante la implementación de dicha secuencia, en aras de comprender si hay o no transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje.



#### 4.1. Análisis cuantitativo de la producción de cuentos culturales

En este apartado se utiliza la estadística descriptiva con el objeto de aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo planteada. En segundo lugar, se analizan los resultados generales en cada una de las dimensiones que se plantearon en la variable dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual; y finalmente, se realiza el análisis de dichas dimensiones con sus respectivos indicadores.

##### 4.1.1. Prueba de hipótesis

Para la prueba de la hipótesis se hace uso de la estadística descriptiva, a partir de las medidas de tendencia central, como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 7.  
Medidas de tendencia central del grupo 1

Total Pretest		Total Posttest	
Media	13,61111111	Media	22,66666667
Error típico	0,662432085	Error típico	0,832352364
Mediana	14	Mediana	24
Moda	11	Moda	24
Desviación estándar	2,810461316	Desviación estándar	3,531372005
Varianza de la muestra	7,89869281	Varianza de la muestra	12,47058824
Curtosis	-1,385972722	Curtosis	-1,16757743
Coefficiente de asimetría	0,020020948	Coefficiente de asimetría	-0,419755075
Rango	9	Rango	11
Mínimo	9	Mínimo	16
Máximo	18	Máximo	27
Suma	245	Suma	408
Cuenta	18	Cuenta	18

Tabla 8.  
Medidas de tendencia central del grupo 2

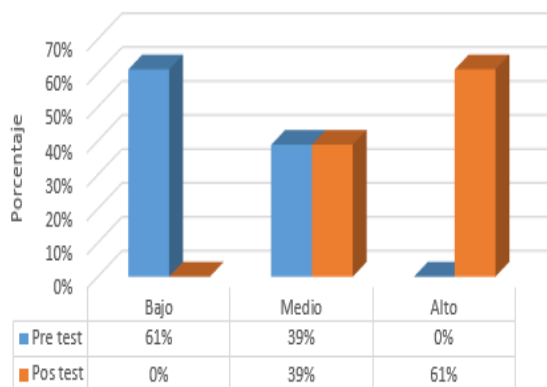
Total Pretest		Total Posttest	
Media	12,8	Media	20,5
Error típico	0,738419365	Error típico	0,578109441
Mediana	13,5	Mediana	20
Moda	14	Moda	19
Desviación estándar	3,30231179	Desviación estándar	2,585384019
Varianza de la muestra	10,90526316	Varianza de la muestra	6,684210526
Curtosis	1,599845928	Curtosis	-0,133691718
Coefficiente de asimetría	0,945868326	Coefficiente de asimetría	0,436534347
Rango	13	Rango	10
Mínimo	9	Mínimo	16
Máximo	22	Máximo	26
Suma	256	Suma	410
Cuenta	20	Cuenta	20

Según los datos comparativos reflejados en la tabla anterior, los estudiantes de ambos grupos evidencian cambios positivos en el Pos-Test. Sin embargo, esta mejoría es más notoria en el Grupo 1 con respecto a la tendencia del Grupo 2, puesto que, según la media, el primer grupo pasa de un 13,6 en el Pre-Test a un 22,6 en el Pos test, con una diferencia de 9 puntos, mientras que en el segundo grupo reporta un avance de 7,7 puntos. De manera similar, la mediana en el Grupo 1, muestra una diferencia de 10 puntos entre los resultados de ambas pruebas; mientras que en el grupo 2, la diferencia fue de 6,5.

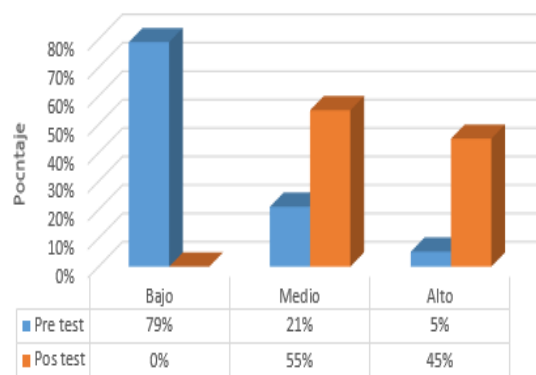
Los datos estadísticos presentados evidencian que los estudiantes de ambos grupos mejoraron su desempeño en la producción de cuentos culturales luego de la intervención con la secuencia didáctica.

A continuación, se muestran las gráficas que reflejan la movilidad de los estudiantes de ambos grupos en los niveles de desempeño previamente propuestos en la presente investigación (bajo, medio y alto), antes y después de la intervención con la secuencia didáctica.

Gráfica 1. Comparativo general Pre-Test vs Pos-Test Grupo 1



Gráfica 2. Comparativo general Pre-Test vs Pos-Test Grupo 2



Las gráficas anteriores muestran la movilidad de los estudiantes de ambos grupos en cuanto a su desempeño, de la siguiente manera: en el Pre-Test, la mayoría de ellos se ubicaban en el nivel bajo (61% grupo 1 y 79% grupo 2), solo el 5% del grupo 2 se ubicó en el nivel alto y ningún estudiante de grupo 1 ocupó este nivel, además el 39% del grupo 1 y el 21% del grupo 2 se ubicaron en el nivel medio. La situación se transformó considerablemente luego de la intervención didáctica, pues ningún estudiante se ubica en el nivel bajo, la mayoría se mueve al nivel alto (61% grupo 1 y 45% grupo 2), y los restantes se ubican en el nivel medio (dicho porcentaje se mantuvo en el grupo 1 y aumentó en el grupo 2).

Los resultados de las medidas de tendencia central y los niveles de desempeño indican que la secuencia didáctica, tuvo una incidencia positiva en la producción escrita de textos narrativos. De esta forma se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, de lo que se infiere

que la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos narrativos tipo cuentos culturales, de los estudiantes de ambos centros Etnoeducativos.

Estas transformaciones positivas pueden explicarse dadas las actividades que se desarrollaron durante la secuencia didáctica, cuya planificación se basó en el reconocimiento y valoración de las tradiciones culturales de los estudiantes y profesores, en este marco, en las necesidades e intereses de los estudiantes y también de la comunidad, en el sentido de preservar las tradiciones, en los requerimientos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, en comunidades que son fundamentalmente orales. Por ello el punto de partida fue la tradición oral de las comunidades indígenas, y desde allí generar la tarea integradora. Todo ello permitió encontrar otros sentidos a la producción textual, reconocer su función social y cultural y sobre todo cambiar las concepciones del lenguaje escrito, pasando de concebirla como tarea y producto a la concepción de un proceso para comunicar sus pensamientos y sueños.

Para ello, fue necesaria la creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en contexto reales de comunicación (que fue configurado desde una consigna clara, conocida y asumida por los estudiantes), en las cuales se realizaran aproximaciones a las formas y contenidos de los relatos propios de la cultura wayuu, lecturas y análisis de textos expertos, que permitieron identificar y comprender los elementos de la situación comunicativa, la estructura del texto y demás aspectos que orientan el encadenamiento con sentido del texto y la lingüística textual de dicha tipología.

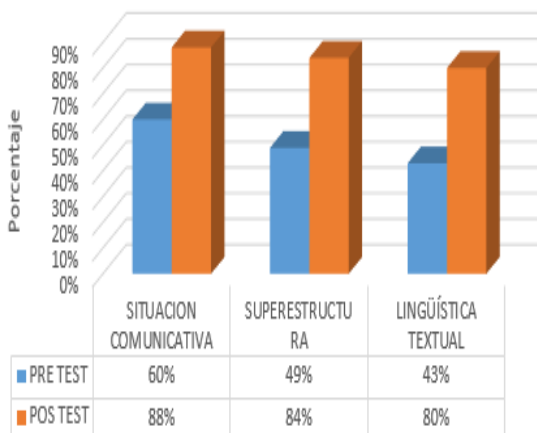
En el marco de las actividades desarrolladas durante la intervención didáctica, los estudiantes lograron comprender la producción como proceso altamente complejo, el cual requiere de procedimientos de planeación de las ideas que se pretenden plasmar; de llevar al papel aquellas ideas, desde las consideraciones del contexto de producción, las especificidades de la tipología y los usos coherentes del lenguaje; de revisión y reescritura del texto, para direccionar las particularidades de la escritura en función de una producción auténtica y de calidad, que satisfaga las expectativas del escritor mismo y de las intencionalidades del texto.

Para profundizar en estas transformaciones, a continuación, se presenta el análisis general de las dimensiones, comparando los desempeños evidenciados en las dos pruebas: Pre-Test y Pos-Test, respecto a la producción de cuentos culturales.

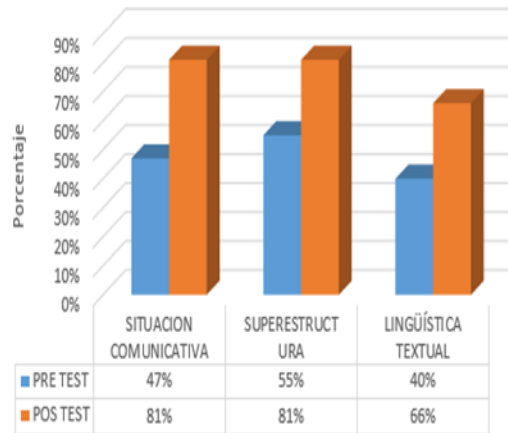
#### **4.1.2. Análisis de dimensiones**

A continuación, se describen los resultados obtenidos por los estudiantes en las dimensiones que conforman la variable dependiente: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Gráfica 3. Comparativo general de dimensiones grupo 1



Gráfica 4. Comparativo general de dimensiones grupo 2



De acuerdo con los datos de las gráficas 3 y 4, en ambos grupos, todas las dimensiones evidenciaron cambios positivos, pero la que más se transformó en el Grupo 1, fue la lingüística textual, que tuvo un avance de 37 puntos porcentuales, y la que menos se transformó fue la dimensión situación comunicativa, que registra un avance de 28 puntos porcentuales. De otra parte, en el Grupo 2 la situación comunicativa fue la dimensión que reflejó mayores cambios, con un avance de 34 puntos porcentuales; mientras que las de menores cambios fueron las dos dimensiones restantes, con un aumento de 26 puntos porcentuales, con respecto a puntajes del Pre-Test.

Respecto a la dimensión de mayores transformaciones en el grupo 1, *lingüística textual*, posiblemente estas se deben al trabajo realizado en la secuencia didáctica, en el cual los estudiantes tuvieron espacios para escuchar relatos y analizar textos narrativos orientados al

reconocimiento y comprensión de elementos como la cohesión, coherencia y los sustitutos anafóricos, los cual según Jolibert (2002), son los que le dan sentido y encadenamiento al texto. De esta manera, en el Pos-Test, la mayoría de los estudiantes lograron producir un texto narrativo coherente, que conservó en muchos casos un hilo temático desde el inicio hasta el final de cada historia.

En cuanto a la dimensión situación comunicativa, que fue la que menos se transformó en el Grupo 1, ello puede explicarse desde el contexto cultural en que se desenvuelven los estudiantes wayuu, ya que históricamente en el entorno familiar ellos no son formados para crear o inventar historias de acuerdo con parámetros comunicativos (los cuales habían quedado especificados en la consigna y más tarde en la tarea integradora), sino para aprender valores personales y colectivos, a través del acto de escuchar los relatos o re-narrar las historias que cuentan los adultos, los cuales se reproducen desde la oralidad de unas generaciones a otras.

Ahora bien, desde el contexto escolar, específicamente en la básica primaria, es posible que esta situación sea consecuencia del uso de estrategias inadecuadas en la producción escrita, debido a que, poco o nada se trabaja la capacidad imaginativa y creativa de los niños, mas que todo, se les exige escritos que adolecen de una finalidad más allá de una nota asignada por el profesor como único destinatario, o la transcripción de textos escritos por otros, con lo cual se configura la práctica escrita como producto y no como un proceso complejo.

Por consiguiente, pese a las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica y el trabajo en conjunto realizado en los diferentes momentos de la producción, durante los cuales estaban presente la motivación, el interés y las expectativas de los estudiantes para producir cuentos culturales, acorde con los parámetros comunicativos establecidos en la consigna, persisten algunas dificultades, tal como se evidencia en los resultados del Pos-Test, los cuales son indicativos para seguir con la transformación de las prácticas de enseñanza de la escritura en las aulas, de manera que se tenga en cuenta que los procesos escriturales deben germinar de la necesidad de comunicar en contextos reales, con propósitos claros y para destinatarios específicos.

Ahora bien, respecto a la dimensión de mayores transformaciones en el Grupo 2, *situación comunicativa*, es posible que las actividades planeadas y desarrolladas en la secuencia didáctica, con base a la concreción de los parámetros establecidos para la producción escrita, que según Jolibert (2002) responden a: ¿Para quién? ¿De qué trata? ¿Cómo se hace? ¿Para qué se realiza? hayan permitido a los estudiantes adentrarse en los parámetros del contexto y tomarlo como referencia al momento de crear sus propios textos (cuento cultural), en los cuales se evidenció que atendieron a las particularidades de los destinatarios y la intención comunicativa definida en la consigna.

Respecto a la dimensión con los menores cambios en el grupo 2, *lingüística textual*, ello se puede explicar a partir de las situaciones que comúnmente ocurren en las prácticas tradicionales



de enseñanza de la escritura, en las cuales los elementos de esta dimensión generalmente se trabajan de manera aislada y en textos fragmentados, de manera que cuando los estudiantes se ven enfrentados a situaciones escriturales evidencian serias dificultades para producir textos con sentido completo, que conserven un hilo temático de principio a fin, a esto se añade el paso de la lengua materna (L.1) a la segunda lengua (L.2), que tiene requerimientos sintácticos diferentes. De hecho, las prácticas mencionadas, que adolecen de oportunidades reales para planear, escribir y reescribir los propios textos, no les han permitido a los estudiantes comprender varias ideas claves de la escritura: en primer lugar, se construyen significados respecto a temáticas específicas, lo que implica conservar un hilo conductor durante todo el texto; en segundo lugar, se establecen conexiones semánticas entre las ideas, las cuales se van tejiendo con el empleo de diferentes elementos conectivos; en tercer lugar, se es cuidadoso en la construcción de ideas claras, que evidencian el dominio de competencias del lenguaje como la enciclopédica que da cuenta de la riqueza del vocabulario del escritor.

Basado en estas consideraciones, se hace necesario y pertinente seguir diseñando propuestas, orientadas a la comprensión e incorporación de estos elementos en los procesos escriturales de los estudiantes puesto que, según Jolibert (2002), otorgan organización y sentido lógico al momento producir textos.

En términos generales, los resultados reportados confirman que la implementación de una secuencia basada en un enfoque comunicativo, en la particularidad de la tipología textual y en los

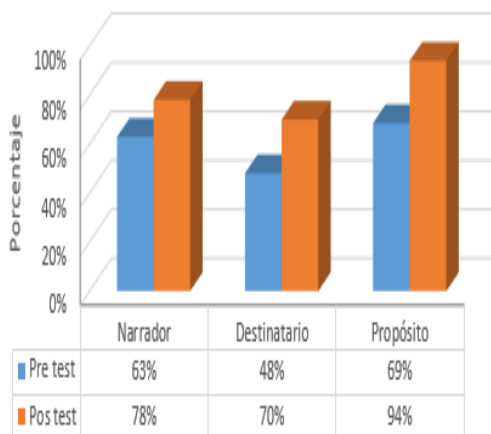
intereses y necesidades de los estudiantes Wayuu, además de su contexto, contribuye al mejoramiento de su competencia escritural, puesto que así lo demuestra los resultados del Pos-Test, en cuanto a las dimensiones analizadas.

Para ahondar en el análisis de las transformaciones en el desempeño de los estudiantes, en el siguiente apartado se analizan los resultados reportados en la dimensión situación comunicativa, con sus respectivos indicadores.

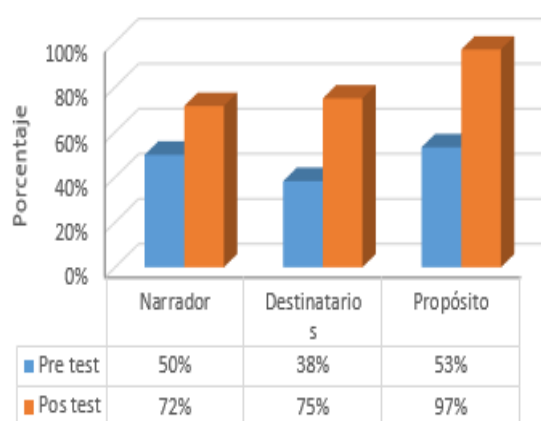
#### ***4.1.2.1. Situación comunicativa***

La situación comunicativa, entendida como el conjunto de elementos que intervienen en un acto de comunicación, en la presente investigación está integrada por el narrador, el destinatario y el propósito. Para dar cuenta de ellos, a continuación, se muestran los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Pos-Test, respecto a la producción de cuentos culturales.

Gráfica 5. Comparativo de Indicadores Pre-Test Pos-Test grupo 1



Gráfica 6. Comparativo de Indicadores Pre-Test Pos-Test grupo 2



La gráfica anterior muestra que el desempeño de ambos grupos mejoró en todos los indicadores de la situación comunicativa. Si bien esto es cierto, el indicador con los mayores cambios positivos fue *propósito*, en ambos grupos, al presentar un avance de 25 puntos porcentuales en el Grupo 1, y de 44 puntos porcentuales en el Grupo 2, aún faltan aspectos por mejorar en el indicador *narrador*, con un incremento de 15 puntos porcentuales en el Grupo 1, y 22 puntos en el Grupo 2.

Ahora bien, respecto al indicador con los mayores cambios en ambos grupos, *propósito*, es de resaltar que en el Pre-Test fue el que mostró mejores resultados en los dos grupos en relación con los demás indicadores, puesto que más de la mitad de los estudiantes sabían contar una historia, ya que esto es parte inherente de la cultura wayuu, que tradicionalmente se adquiere escuchando a los ancianos en el contexto familiar o comunitario, lo cual también es reafirmado en las

prácticas de los centros Etnoeducativos, en los que es común la lectura de cuentos cortos, tipo de textos narrativos, que según Bautista y Cortés (1998), son textos que se adaptan a los intereses y particularidades del estudiante de manera progresiva. Ambas prácticas, culturales y escolares, le permitió a la mayoría de los estudiantes comprender el propósito de escritura, y avanzar en el Pos-Test, pues la escritura se presentó como una manera de formalizar una práctica cotidiana (contar), la cual, a su vez, les permitiría trascender el tiempo y el espacio, para que las historias pudieran ser recordadas por ellos mismos, y que personas de otros contextos pudieran acceder a ellas. El reconocer estos propósitos en la escritura, potenció tener mucho más claro el propósito en las historias escritas, pues como lo plantea Lerner (2001), la escritura adquiere sentido cuando tiene un propósito real y compartido.

Sin embargo, en el Pre-Test aun un 31% de estudiantes del Grupo 1 y un 47% del Grupo 2, presentan dificultades para contar una historia de la cultura Wayuu, seguramente porque esta debía ser escrita en lengua castellana, cuando contar historias está casi siempre relacionado con la oralidad y la lengua materna, el Wayuunaiki. Así, el poco léxico en castellano y las dificultades para participar en actos comunicativos en dicha segunda lengua, unido a que estas no son consignas habituales en la escuela, al parecer genera no solo extrañeza entre los estudiantes, sino también dificultades en la producción escrita.

En respuestas a las dificultades encontradas, la secuencia didáctica se nucleó a partir de la tarea integradora que enmarcaba de manera clara el propósito comunicativo: *tejiendo nuevas*

*historias: creación de cuentos.* En atención a dicha intencionalidad, fue necesario permitir a los estudiantes el acercamiento a la identificación, el análisis y la comprensión del propósito comunicativo para enmarcar la producción, así pues, se propiciaron situaciones como la fogata wayuu, en la cual los estudiantes vivieron la experiencia ancestral de escuchar a los sabedores culturales: Israel Ballesteros y Alfonso Herrera, quienes narraban historias del contexto cultural e intercultural en lengua castellana. Posteriormente, los estudiantes replicaron esta situación a través de la actividad denominada lluvia de cuentos, durante la cual todos relataron sus historias preferidas, para luego registrarlas en exposiciones gráficas que ellos mismos elaboraron. Además, se analizó el cuento “La señora Iguana” de Vicenta Siosi, para que los estudiantes comprendieran que el propósito comunicativo no se evidencia solo en la oralidad, sino que también debe estar presente en la escritura.

Estas acciones fueron fundamentales para la etapa de la escritura de cuentos culturales, puesto que, en el momento de la planeación, lo construido les sirvió a los estudiantes para tener ideas mucho más claras sobre la intencionalidad del texto que querían producir. En dicho momento, se conformaron grupos que tejieron sus relatos atendiendo a las especificidades culturales de la comunidad wayuu, se propiciaron espacios en el aula para compartirlos y someterlos a procesos de revisión y reajustes, de acuerdo con las pautas que contenía la rejilla de revisión y a las observaciones emitidas por los propios compañeros y el maestro.

Así, el trabajo en conjunto en cada grupo, el conversatorio reflexivo después de cada sesión y el acompañamiento permanente del docente para resolver dudas o dar sugerencias respecto a la intencionalidad comunicativa (contar una historia cultural), fueron procedimientos importantes para la transformación positiva del indicador *propósito*, tal como se refleja en las escrituras del Pos-Test de ambos grupos, puesto que en ellas lograron plasmar el propósito del texto narrativo: contar una historia de la cultura Wayuu.

Con relación al indicador con menor transformación en los dos grupos, *narrador*, que si bien se transformó aun presenta dificultades, estas pueden deberse a que los estudiantes logran identificar y posicionarse como narradores en la oralidad, pero al trasladar la narración a la escritura, ya no les es tan fácil identificarlo. Esta situación puede tener explicaciones en el contexto mismo y en las prácticas de enseñanza. En el contexto porque en la cultura wayuu, además de predominar la oralidad, la narración está presente en las formas discursivas cotidianas, por ejemplo, los mayores la emplean para compartir saberes y valores propios de la cultura, ejerciendo roles simultáneos de autores y narradores. En el contexto escolar, que sería el encargado de retomar estas prácticas y llevarlas a la escritura, no se retoman, sino que por el contrario se alejan o ignoran, porque el centro de la enseñanza es el aprendizaje gramatical de la segunda lengua, la copia de cuentos de los *alijuna*, o la transcripción de cualquier texto, sin que haya análisis de quien habla o de quien narra (en los textos narrativos).

Frente a las situaciones mencionadas, durante la secuencia didáctica, los estudiantes analizaron diversas formas narrativas de relatos o cuentos culturales, tanto en Wayuunaiki como en castellano; luego se vieron convocados a re-narrar dichos cuentos de manera oral en la segunda lengua, a partir del uso de secuencias de imágenes. De igual manera, se propiciaron espacios en el aula para la lectura y análisis del cuento “La señora iguana”, con el objeto de reconocer y diferenciar las perspectivas desde las que se podía contar o escribir una historia. Para ello, una de las actividades consistía en que el docente comenzaba leyendo un fragmento del texto como si lo estuviese contando desde su propia persona; más tarde lo hacía como un alguien que conocía todo lo que ocurría en la historia; y también lo hacía desde la perspectiva de un testigo que hubiese estado presente durante alguna situación que en la historia acontecía.

Es necesario mencionar que los mismos relatos se utilizaron en reiteradas ocasiones según otros fines en la SD, de manera que permitieran la retroalimentación de los parámetros de la situación comunicativa. Una de ellas consistió en la identificación de marcas textuales en el cuento “La señora iguana”, que evidenciaran las estrategias empleadas por el narrador para ceder la voz a los personajes de la historia; para ello los estudiantes conformaron grupos de trabajo para subrayar en el texto las palabras u otros elementos que cumplieran con este propósito (dos puntos, guion, conectores), y más tarde se realizó un conversatorio, en el cual se habló sobre la función de estas marcas para reconocer el narrador.

A partir de estos procedimientos y reflexiones, los estudiantes asumieron el reto de producción de forma colectiva, tomando como punto de partida las actividades de planeación que guiaron en la escritura de su primera versión, la misma que se fue modificando a raíz de las revisiones que hacían los compañeros de otros grupos y el docente, con el uso de una rejilla que fue elaborada para ello. De esta manera, y basado en las observaciones sugeridas por otros estudiantes y el docente, y la relectura que realizaba cada grupo sobre el mismo el texto, se fue mejorando la situación comunicativa y dentro de ella la comprensión del narrador como la estrategia para contar una historia de la cultura wayuu.

Ahora bien, cabe mencionar que el hecho que no se presentaran mayores avances en este indicador, *narrador*, es indicativo de la necesidad de seguir trabajando la situación de comunicación en la producción escrita en segunda lengua, de manera que los estudiantes cuenten con mayores herramientas para identificarlo en diferentes textos narrativos y para asumirse como narrador de sus propios relatos.

En términos generales, los cambios acontecidos en los indicadores de la dimensión situación comunicativa, pueden deberse a que se concibió la escritura como un proceso complejo, enmarcado en contextos reales de producción que la configuraran y le otorgaran sentido. En este marco, los estudiantes van transformando sus concepciones acerca del lenguaje en general y de la escritura en particular, asumiéndola como una herramienta potente para producir nuevos



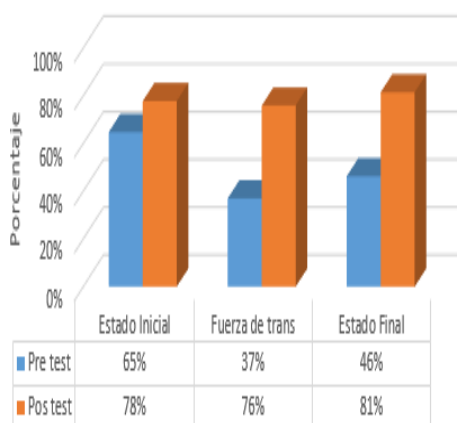
relatos sobre su cultura, y comunicarlos a otros, en contexto cercanos o lejanos, dando a conocer lo que ellos son y el valor de la narración para su cultura.

En el siguiente apartado se hace el análisis de la dimensión superestructura con sus respectivos indicadores, desde los resultados de las pruebas Pos-Test/Pos-Test y la intervención con la secuencia didáctica.

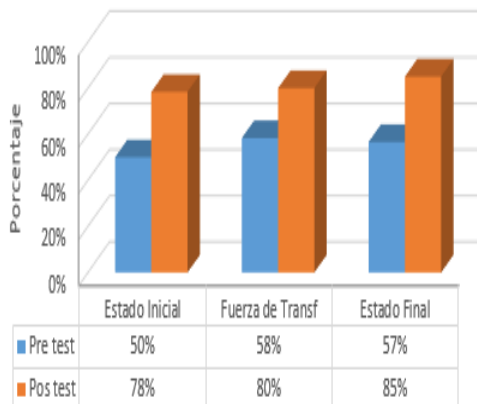
#### ***4.1.2.2. Análisis de la Dimensión Superestructura***

A continuación, se presentan las gráficas que comparan los resultados de los indicadores de la dimensión de la Superestructura: estado inicial, fuerza de transformación y estado final, en las dos pruebas, para ambos grupos.

Gráfica 7. Comparativo de dimensión superestructura grupo 1



Gráfica 8. Comparativo de dimensión superestructura grupo 2



Las gráficas anteriores muestran que los estudiantes de ambos grupos mejoraron su desempeño en todos los indicadores de la dimensión superestructura. Ahora bien, en el grupo 1 el indicador de mayor avance fue *la fuerza de transformación*, con 39 puntos porcentuales de diferencia entre ambas pruebas, mientras que el indicador de menores cambios fue *el estado final*, con un avance de 35 puntos porcentuales. La situación fue diferente en el grupo 2, pues los indicadores de mayores avances fueron *estado inicial* y *estado final*, con una transformación de 28 puntos porcentuales; mientras que el de menores cambios fue *fuerza de transformación*, con 22 puntos porcentuales de avance.

Respecto al indicador de mayores cambios en el grupo 1: *fuerza de transformación*, el análisis parte de los resultados obtenidos en el Pre test, en el cual se evidencia que el 63% de los estudiantes presentaron dificultades para generar y desarrollar historias que incluyeran sucesos

conflictivos o situaciones problemáticas. Al pretender explicar el porqué de estas ausencias en sus escritos, sabiendo que las narraciones orales de los ancianos de sus comunidades generalmente las contienen, se puede hacer alusión a que si bien las prácticas de comprensión de textos narrativos en la escuela se orientan a dar cuenta de los tres momentos clásicos de organización del texto (inicio, nudo y desenlace), no se propician situaciones en las que se tejan las relaciones entre dichos momentos, ni mucho menos las transformaciones que ocurren en los personajes. Aunado a lo anterior, la ausencia de prácticas escriturales destinadas a la creación de textos propios, a partir de la comprensión de la estructura del texto narrativo.

Seguramente como consecuencia de esto, en el Pre-Test la mayoría de los estudiantes no logra presentar en sus cuentos de la cultura Wayuu un momento o situación conflictiva que diera cuenta de la modificación del estado inicial de los personajes. De hecho, cerca de la totalidad de los textos del Pre-Test carecen de situaciones que les permitieran a los personajes asumir nuevos roles y decidir las estrategias adecuadas que ayudase a sortear obstáculos de peligro, superar sus miedos o recuperar algo valioso (Cortes y Bautista, 1998).

Ante este panorama, en el transcurso de la secuencia didáctica se desarrollaron acciones encaminadas a mejorar las comprensiones y desempeño de los estudiantes en la oralidad para luego conectarlas con la escritura; un ejemplo ello fue el desarrollo de conversatorios acerca de experiencias personales, durante los cuales el docente y los estudiantes contaban sucesos en los que deseaban algo y no lo consiguieron; de igual manera se realizó la lectura, identificación y

análisis de las situaciones problemáticas presentes en los diversos textos escritos y orales trabajados: El Conejo y la Zorra (Nuchiki Atapanaa Sumaa Waliru), los relatos narrados en “La fogata Wayuu” y “La Lluvia de Relatos”, y “La Señora Iguana”, para ello se les facilitó preguntas guía como: ¿Qué situación fue la que generó un cambio en la historia?, ¿Qué problemas se presentaron al personaje a raíz de esta situación? y ¿Cómo fue la transformación del personaje debido a estas situaciones problemáticas? Además, a partir de éstas preguntas se llevaron a cabo conversatorios en el aula, que fortalecieron los conocimientos de los estudiantes acerca de las situaciones de conflicto en un texto narrativo.

Todos estos aspectos sirvieron de preámbulo para que los estudiantes en las actividades de planeación, tuvieran ideas más claras acerca de los problemas que podrían presentarse entre los personajes de su relato y la forma en que sería resueltos; luego de ello, pasaron a realizar el primer proceso de escritura de las historias de manera grupal, sin perder de vista lo planificado y con el acompañamiento del docente. Esta primera versión del texto fue objeto de revisión circular y secuencial entre los grupos, a partir del uso de una rejilla que fue construida desde los elementos acordados en la etapa de planeación, de manera que hizo posible reconocer los aciertos y desaciertos de la primera producción escrita, y atender estos últimos en la fase de reescritura para plasmar de mejor manera la situación conflictiva de sus textos, en función de la perturbación o desequilibrio en el estado inicial de los personajes.

Con relación al Grupo 2, los indicadores que más se transformaron fueron *estado inicial* y *estado final*. Entender estas transformaciones requiere analizar los resultados del Pre-Test, el cual evidenció que la mitad de los estudiantes presentó dificultades para incluir en sus cuentos un estado inicial de equilibrio en el cual presentaban los personajes del relato, el tiempo y el espacio en el que sucedía la historia; además de ello, las narraciones no evidenciaban un estado final acorde con los sucesos vividos por los personajes de la historia, es decir, no se especifican situaciones en las que se resolviera el conflicto o problemática vivida por los personajes, y en consecuencia la manera en que estos quedaban al final de la historia, que generalmente era igual a como habían iniciado. Estas dificultades posiblemente son generadas por las formas de enseñanza, en la cuales, como ya se mencionó, prevalecen las actividades de reproducción y no se crean las oportunidades concretas para identificar, analizar, comprender e integrar los elementos que hacen parte de la estructura de los textos narrativos, en composiciones propias y auténticas.

Ahora bien, frente a estas dificultades, durante la implementación de la secuencia didáctica se realizaron actividades con miras a propiciar mayores comprensiones en los estudiantes y en consecuencia mejorar su producción escrita. Una de dichas actividades fue el juego a las historias inconclusas, realizado en grupos, que consistía en elegir un representante de cada grupo para que contara solamente el principio de una historia; a partir de esta actividad se hizo un

conversatorio en el cual los estudiantes confrontaron sus ideas y manifestaron elementos comunes presentes en el inicio de las historias.

En otra actividad, los estudiantes formaban parejas para leer e ir señalando los elementos del texto presentes en el estado inicial: dónde y de qué forma iniciaba el relato, y de quién o quienes se hablaba; luego de ello confrontaban sus respuestas en un conversatorio y al final, esquematizaron lo acordado en la actividad en una cartelera que se dejó visible para todo el grupo.

De igual manera, durante la intervención con la secuencia didáctica, se llevaron a cabo actividades para identificar y comprender el sentido de la situación final de los cuentos.

Así, por ejemplo, en un conversatorio sobre los relatos que habían sido escuchados en “La Fogata Wayuu” y en “La Lluvia de Relatos”, los estudiantes identifican la manera en que finalizan y quedaban los personajes, comparándolo con la manera en que estaban al inicio de la historia; también comparaban los finales de todos los relatos, estableciendo semejanzas y diferencias entre los mismos. Así mismo para analizar el final el cuento “La Señora Iguana” la docente les facilitó un cuadro comparativo que fue completado con información sobre cada personaje: ¿Qué le pasó? ¿Cómo era al inicio y cómo es al final? ¿En qué cambio? Posteriormente, ellos inventaron nuevos finales para esta historia. Para que estos fueran diferentes, se sorteó entre los grupos unas características de tonalidad que debería adoptar dicho final, por ejemplo: divertido, triste, mágico o suspenso. Estas actividades, además de ser

divertidas y fomentar la creatividad en los jóvenes, fueron propicias para que ellos comprendieran el sentido y las implicaciones de la resolución de los conflictos o cierre de la historia.

Estas comprensiones fueron puestas en juego en las actividades de planeación y producción en pequeños grupos, de tal manera que los estudiantes tuvieron en cuenta las situaciones que iban suceder en el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final de las historias; en segundo lugar, la escritura fue sometida a procesos de revisión conjunta por los compañeros de otro grupo mediante una rejilla construida para tal fin; en tercer lugar, los estudiantes nuevamente procedieron a reescribir el cuento, a partir de la sugerencias de sus compañeros; en cuarto lugar, esta segunda versión fue objeto de revisión por parte de la docente, quien empleó una rejilla parecida a la que utilizaron los estudiantes; por último, los estudiantes reescribieron otra versión del texto teniendo presente las observaciones orales y escritas de la docente. Desde estos procedimientos de regulación conjunta del proceso escritural, los estudiantes tuvieron la oportunidad de volver a su texto en diversas ocasiones, para nutrirlo, ampliar el campo de posibilidades y ser cada vez más originales, para que, entre lo propuesto en el estado inicial, en la fuerza de transformación y en el cierre, se reflejara un encadenamiento lógico y coherente de los hechos ocurridos en la historia.

El impacto de estas actividades se reflejó en los escritos del Pos-Test, pues los estudiantes lograron producir un cuento de la cultura wayuu, en el cual se evidenciaba un estado inicial, en el

que se relataban el estado de equilibrio de los personajes de la historia, enmarcados en un espacio y un tiempo determinado; y un estado final, que daba cuenta de la resolución del conflicto y la manera en que se habían transformado los personajes al llegar a un nuevo estado de equilibrio. Así pues, los estudiantes demostraron ser capaces de organizar sus ideas para producir un cuento que atendiera a las especificidades de organización del discurso propio de esta tipología narrativa; comprendiendo además la lectura y la escritura como vehículo fundamental para relacionarse con los demás, nutrir su vocabulario y mejorar sus capacidades discursivas para expresarse.

Estas transformaciones indican que cuando las acciones en el aula se planifican de acuerdo a un propósito específico y para ello se propician el trabajo colaborativo, la comunicación reflexiva y el acompañamiento del docente, los estudiantes wayuu resultan cada vez más dispuestos y comprometidos con su proceso de aprendizaje, lo cual repercute en su autoestima y desempeño académico.

Ahora bien, en cuanto al indicador que menos se transformó en el Grupo 1: *estado inicial*, los datos del Pos-Test indican que después de la intervención de la secuencia didáctica el 22% de los estudiantes aún evidencian dificultades para producir un relato en el que de manera clara se identifique un momento inicial en el que presentan a los personajes, el lugar y el tiempo en que sucede la historia; estas falencias posiblemente persisten porque en las aulas de clase los docentes no están habituados a la generación de propuestas que permitan a los estudiantes



posicionarse como productores de textos, por lo cual estos últimos desconocen de manera práctica las especificidades de la superestructura narrativa, especialmente en el estado inicial. Es importante anotar que si bien las actividades de comprensión textual y sus encuentros con la literatura en general les han permitido conocer las formas clásicas de inicio de los cuentos (*erase una vez, había una vez, en un país muy lejano*) y explorar algunas situaciones de los inicios (quiénes son los personajes, dónde viven, etc.), las mismas no han sido suficientes para extrapolarse a una escritura que permita atender a la razón de ser del momento inicial del relato, es decir, para encadenar de manera coherente el comienzo de las historias con las ideas implícitas que hacen parte de la situación inicial.

Esta situación indica la necesidad de fortalecer la enseñanza de la comprensión (que implique identificar en los textos, analizar y comparar la organización discursiva) como de la producción escrita, en el marco de procesos de planeación, escritura, revisión y evaluación, de tal manera que los estudiantes puedan comunicarse de manera competentes para comunicarse a nivel escrito. Así pues, será oportuna la implementación de propuestas desde la articulación de actividades de comprensión con procesos escriturales auténticos, dinamizadas por el acompañamiento incondicional de los docentes, el abordaje de las particularidades del texto trabajado y la construcción y reconstrucción colectiva.

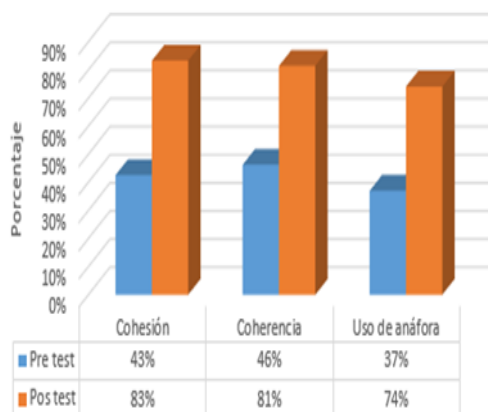
Ahora bien, respecto al Grupo 2, el indicador que presentó menores cambios, fue *fuerza de transformación*, pues según el Pos-Test el 20% de los estudiantes aun presentan dificultades para

incluir en sus relatos una situación que pudiera generar una perturbación al estado inicial de los relatos, en esencia en la transformación de los personajes. Es claro desde estos resultados, que los estudiantes han avanzado, pero que se requiere seguir trabajando desde la escritura, para plasmar lo que posiblemente es más fácil desde la oralidad y desde la lengua materna.

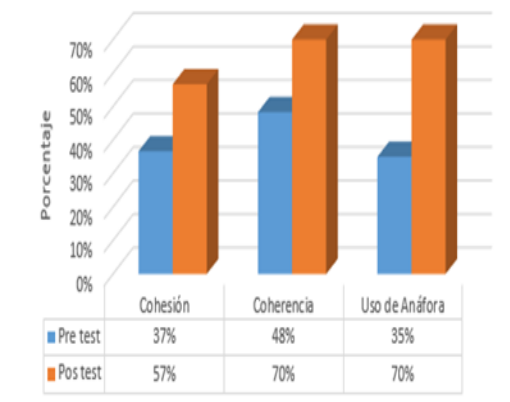
#### ***4.1.2.3. Análisis de la dimensión Lingüística Textual***

Las gráficas 9 y 10 evidencian las transformaciones en los indicadores de la dimensión Lingüística Textual: cohesión, coherencia y uso de anáforas, respecto a la producción de cuento cultural wayuu, en las pruebas Pre-Test y Pos-Test.

Gráfica 9. Comparativo de la dimensión lingüística textual Grupo 1



Gráfica 10. Comparativo de la dimensión lingüística textual Grupo 2



Según el contenido de las gráficas 9 y 10, los estudiantes de ambos grupos mejoraron su desempeño en todos los indicadores de la dimensión Lingüística Textual. Con relación al grupo 1, el indicador de mayor transformación positiva fue *cohesión*, con un avance de 40 puntos porcentuales, y el que menos se transformó fue *coherencia*, que evidenció un aumento de 35 puntos porcentuales. Mientras que en el grupo 2 el indicador de mayor transformación fue *uso de anáforas*, con una diferencia de 35 puntos porcentuales, y el indicador de menor transformación fue *cohesión*, que presentó un incremento de 20 puntos porcentuales.

Respecto al indicador *cohesión*, el de mayores cambios en el Grupo 1, según el Pre-Test el 57% de los estudiantes presentaron dificultades para encadenar las ideas que componían su cuento, es decir, muchas estaban inconexas, presentadas como oraciones aisladas, por lo que más que un texto, lo que produjeron fue un listado de sucesos que difícilmente lograban conectarse.

La situación evidenciada puede ser explicado dada la ausencia de prácticas escriturales en las aulas, que permitan a los estudiantes inmiscuirse en procesos de revisión y meta cognición que lleven planear, evaluar y reflexionar sobre la propia escritura en función de la construcción y reconstrucción de ideas articuladas que doten de significado y sentido a la globalidad del texto. También podría explicarse desde la manera en que se trabajan los conectores, los cuales se abordan en el aula como listados de palabras aisladas, por lo que, si bien los estudiantes podrían llegar a explicarlos, no están capacitados para emplearlos de manera coherente en escrituras auténticas.

Frente a estas dificultades, en el transcurso de la secuencia didáctica se desarrollaron actividades encaminadas a que los estudiantes reconocieran y comprendieran la funcionalidad de los conectores en el interior de los textos orales y escritos. Una de ellas consistió en la identificación de palabras o frases utilizadas por los sabedores para relacionar momentos o sucesos en las historias que más le gustaron en el evento de “La fogata Wayuu” y la “Lluvia de relatos”.

Posteriormente, los estudiantes analizaron la historia de “La Señora Iguana”, para lo cual se hizo una lectura sin los conectores, luego se les indicó que estaban ubicados estratégicamente y debían buscarlos para completar con ellos los espacios vacíos en la lectura; acto seguido, se retomó la lectura con los conectores hallados, con el propósito que se dieran cuenta que estos elementos son necesarios para comprender la historia desde el inicio hasta el final. Cabe

mentonar que fue una actividad de gozo para los estudiantes, pues durante la búsqueda de las palabras que hacían falta para unir las ideas, fueron conscientes de las incoherencias en la lectura cuando traían conectores equivocados. Además, esta actividad aportó también al fortalecimiento de la oralidad en la segunda lengua, pues los estudiantes reflexionaron y reconocieron sus dificultades para hacer uso de manera adecuada de estos elementos que, según Jolibert y Sraïki (2009), le dan el funcionamiento lingüístico al interior del texto.

Más tarde, en la etapa de producción, los estudiantes en forma grupal comenzaron con la planeación de las historias, luego durante la primera versión de la escritura ellos tenían al alcance un listado de los conectores identificados y extraídos en las actividades de comprensión (que incluyó los textos escritos y orales) y otros facilitados por el docente, con los cuales iban tejiendo las historias en forma conjunta. Con estos insumos cada grupo hizo los reajustes necesarios en el uso de los conectores, de manera que se conservara una conexión lógica entre lo que se contaba, desde el inicio hasta el final. Durante estos procesos fue de suma relevancia el trabajo colaborativo de los estudiantes y la guía del docente, puesto que hicieron posible que la versión final del cuento cultural tuviera una organización narrativa que se iba tejiendo y relacionando desde una idea a la otra y desde un suceso al siguiente.

Respecto al Grupo 2, el indicador con mayor transformación fue *uso de anáforas*, para explicar este hecho se parte de los resultados del Pre-Test, en el cual se registra que el 65% de los estudiantes presentaron dificultades para incluir en sus cuentos culturales ciertas palabras que

pudieran sustituir a otras en el mismo enunciado o párrafo, de manera que se disminuyera la repetición. Estas dificultades posiblemente se deben a que los estudiantes wayuu tienen una lengua materna diferente al castellano, en la cual escribían sus cuentos: el Wayuunaiki, lo cual implicaban la atención simultánea a la construcción de un texto, en una lengua diferente a la propia, que aún no se comprende muy bien a nivel oral y mucho menos escrito. Posiblemente debido a las características lingüísticas de los estudiantes además de las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, se evidenció pobreza en el vocabulario, y por tanto el escaso empleo de palabras para evitar las repeticiones, de ahí que en sus textos se reitera el nombre de los personajes, objetos y otros eventos.

Ante este panorama, desde el contexto de aplicabilidad de la secuencia didáctica, se desarrollaron acciones con miras a mejorar el desempeño de los estudiantes en este indicador, una de ellas consistió en subrayar en el cuento La Señora Iguana las palabras que se repetían, las cuales luego fueron sustituidas por otras que estaban escritas en papel bond y ubicadas en el tablero. A partir de ello se propició un conversatorio para reconocer y comprender ¿A quién? ¿A quiénes? o ¿A qué? se refería en el texto con dichas palabras, y con qué otras palabras se podía sustituirlas, sin que afectara el sentido del texto. Dicha actividad fue realizada nuevamente en parejas con otros ejemplos, y se socializó en plenaria.

Con mayores comprensiones sobre el uso de las anáforas, durante el proceso de producción en forma colectiva, los estudiantes produjeron la primera versión del texto, teniendo en cuenta lo

que habían planificado y otros recursos didácticos, en el caso particular, un listado de pronombres, los cuales fueron de gran ayuda en el momento de la revisión del texto por parte de los compañeros y luego del docente quienes, a partir del uso de sus respectivas rejillas, emitieron unas observaciones que permitieron reemplazar unas palabras por otras, sin que se viera afectado el sentido del texto.

Así pues, desde los diversos procesos realizados en las fases de la secuencia, los estudiantes comprendieron de manera práctica la razón de ser y utilidad de diversos tipos de sustitutos, lo cual les permitió hacer uso de ellos para enriquecer sus opciones de registro y atender las necesidades de repetición de nombres de objetos, personajes, lugares y eventos a los que harían alusión a lo largo de todo el texto, logrando con ello mejorar la redacción del texto final.

Ahora bien, respecto al indicador que presentó menor cambio en el Grupo 1: *coherencia*, es necesario mencionar que según el Pre-Test el 54% de los estudiantes presentó dificultades en conservar y dominar la misma temática a lo largo del texto, de hecho no hubo un dominio secuencial de los sucesos acontecidos en la historia, es decir, los textos producidos evidenciaron incoherencias en el orden narrativo, que se reflejaron en textos incompletos o en finales que no concordaban con las acciones del estado inicial y de la fuerza de transformación. Estas dificultades podrían entenderse desde la ausencia de prácticas de enseñanza del lenguaje escrito que conciban la escritura como algo que hay que planear y como un proceso que exige la construcción de sentido sobre temáticas concretas, con lo cual los estudiantes no han logrado

resolver cuestiones relacionadas con la decantación sobre un tema, la indagación y preparación para escribir sobre él, la revisión para regular y controlar su atención y tratamiento (en cuestiones de profundidad y desarrollo) a lo largo del texto, de manera que se evite la divagación y la pérdida de coherencia en la construcción de sentido respecto a dicha temática.

En los escritos del Pos-Test estas dificultades disminuyeron un poco, seguramente por las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, entre ellas los espacios que se propiciaron para escuchar relatos culturales en las aulas y el contexto familiar, y el posterior análisis y comprensión del eje temático de los mismos. No obstante, las falencias evidenciadas en el Pre-Test aún se presentan en por lo menos el 19% de los estudiantes, situación que posiblemente puede deberse a la poca o nula atención que se viene dando a la producción de textos en el aula y a las prácticas que se han dedicado a afianzar a los niños y jóvenes en copistas de los textos creado por otros, coartándoles con ello la creatividad para plasmar sus pensamientos e ideas en textos auténticos, nacidos desde las situaciones que viven en sus contextos. Ello entonces es un llamado al diseño e implementación de propuestas encaminadas a la producción textual en contextos reales de comunicación, para que los estudiantes wayuu puedan encontrar en la escritura una solución a las necesidades comunicativas y socioculturales.

Con relación al grupo 2, el indicador con menor transformación fue *cohesión*, pues los estudiantes a nivel escrito les sigue costando unir oraciones y párrafos, en ocasiones es un lenguaje que puede considerarse más telegráfico, asunto relacionado seguramente con el paso de



su lengua materna a la segunda lengua; en este marco, puede ser que en la oralidad los estudiante conecten de manera adecuada las partes del relato, pero cuando tienen que hacer las transformaciones en la escritura, implica para ellos mayor nivel de complejidad, por lo cual se requerirá un trabajo más prolongado y continuo, que ponga en juego la escritura en situaciones reales de comunicación, para que los niños le encuentran sentido a lo que escriben y avancen en todos los niveles que componen el texto escrito.

Ahora bien, con el objeto de ilustrar las transformaciones evidenciadas en el desempeño de los estudiantes, a continuación, se compara y analiza la producción de uno de ellos, antes y después de la intervención con la secuencia didáctica, desde los parámetros de las tres dimensiones trabajadas: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Pre-Test	Pos-Test
----------	----------

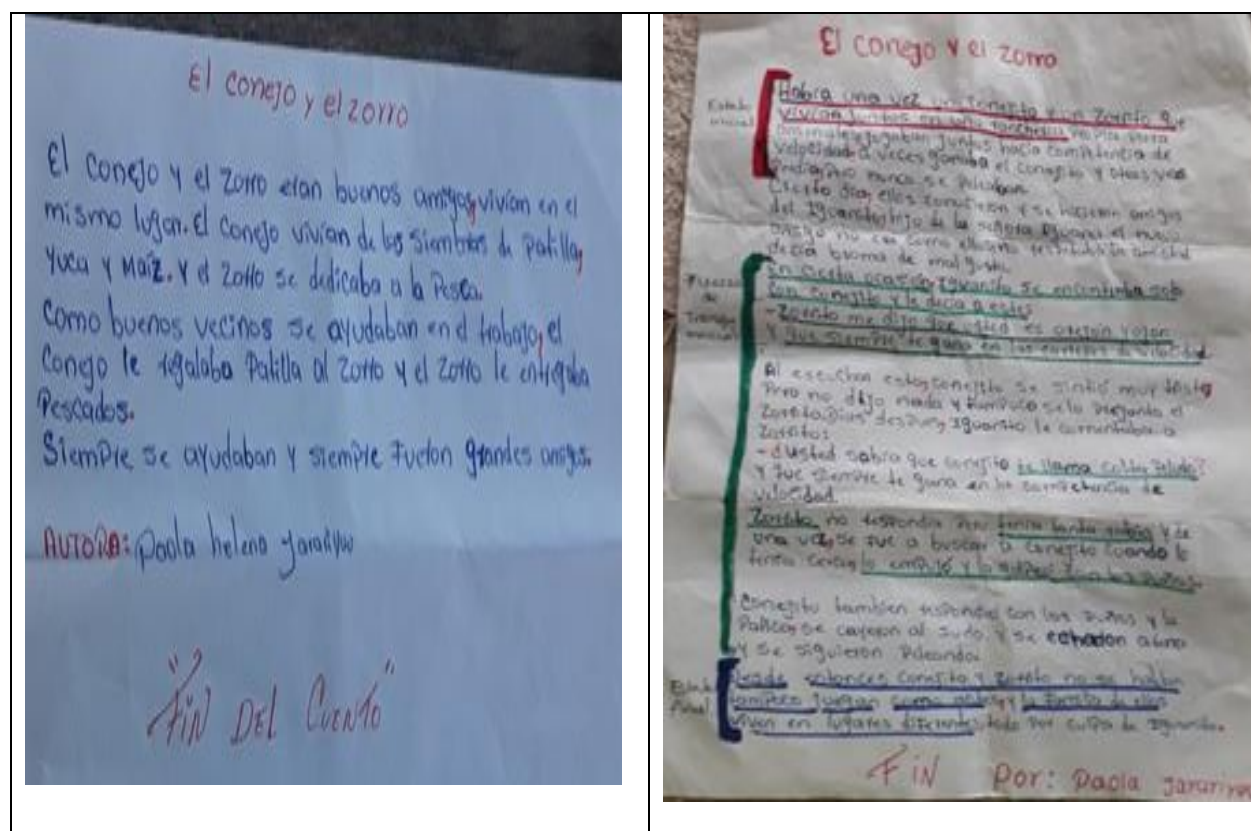


Ilustración 1. Producción textual del estudiante número 8, antes y después de la secuencia.

Analizando las producciones anteriores, puede notarse que, en el Pre-test, respecto a la situación de comunicación, si bien el estudiante consigue relatar una historia con un vocabulario adecuado y entendible para sus destinatarios (niños de preescolar), no cumple con el propósito de relatar una historia del contexto cultural de la etnia wayuu, lo cual había quedado estipulado en la consigna de escritura. De igual manera, y respecto a la superestructura, el escrito del Pre-test

muestra que, aunque el estudiante logra contextualizar un relato indicando los personajes y el espacio en el cual se sucede la historia, su texto carece de un conflicto que altere o modifique el estado de equilibrio de los personajes, además de un cierre que defina la parte final en que quedan los personajes. En cuanto a la lingüística textual, se evidencia la construcción de un texto en el cual se interrelacionan las ideas respecto a un tema principal, sin embargo, hay dificultad en el uso de anáforas para evitar la repetición. De manera general, en el Pre-test el estudiante construye un texto en el cual no se evidencia la estructura narrativa ni se atiende a propósito de creación de la historia.

Las dificultades evidenciadas logran superarse en el Pos-test, pues el estudiante produce un texto en el que atiende a los parámetros de la situación de comunicación, por las siguientes razones: emplea un vocabulario y expresiones adecuadas, pertinentes y entibiles por los niños de preescolar; logra asumirse como narrador y cumplir algunas funciones que le atañen, esto es, conocer los sucesos y ceder la voz a los personajes; evidencia el cumplimiento del propósito comunicativo al contar una historia que enmarca en un entorno cultural de la etnia wayuu.

Respecto a la superestructura, el texto se organiza acorde al sentido y las implicaciones de la estructura narrativa, esto es: construye una situación inicial en la cual introduce a los personajes, el tiempo y lugar en que sucede la historia, percibiéndose también un ambiente de tranquilidad entre los personajes; incluye una situación que provoca una perturbación o desequilibrio en el estado inicial de los personajes; concluye la historia con un cierre que se relaciona con los

sucesos narrados en los momentos anteriores y, aunque no evidencia una resolución del conflicto suscitado en la fuerza de transformación, se manifiesta un desenlace que da cuenta de la situación final de equilibrio en que quedan los personajes.

En cuanto a la lingüística textual el estudiante logra producir un texto en el cual utiliza de manera adecuada diversidad de palabras que encadenan, y le dan lógica al texto (*cierto día, al escuchar esto, también, pero, después*); de igual manera, conservar el mismo eje temático durante el desarrollo del relato; e incluye, de forma adecuada, algunos sustitutos, especialmente de nombres propios.

#### **4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje**

Este apartado comprende el análisis de las prácticas reflexivas llevadas a cabo por los docentes 1 y 2 durante la implementación de la secuencia didáctica (S.D.), la cual fue diseñada en la presente investigación. Este análisis se redacta en primera persona singular por razones de intencionalidad, desde las reflexiones que fueron anotadas en el diario de campo y las (9) categorías: descripción, adaptación, auto cuestionamientos, autoevaluación, auto regulación, rupturas, continuidades, auto percepción y percepción de los estudiantes, las cuales emergieron en consenso con los estudiantes de los grupos 2 y 3 de la línea del lenguaje de la Maestría en Educación.

El análisis se organiza en las tres fases de la secuencia, preparación, realización y evaluación, integradas por 20 sesiones, realizadas en 40 clases de aproximadamente 2 horas cada una.

#### **4.2.1. Profesor 1**

##### **-Fase de preparación**

En esta primera fase, las sesiones que la integran tenían como propósitos fundamentales: la socialización de la tarea integradora (Akumajaa Akujalaa: tejiendo historias en la cultura wayuu) y la concertación del contrato didáctico.

Para ello, recurrimos a la contextualización de nuestra tarea integradora, mediante la organización y realización de una fogata wayuu, ya que anteriormente constituía el espacio y momento especial para la generación de relatos. En este sentido, haciendo un análisis sobre mis prácticas pedagógicas llevadas a cabo en esta fase, me doy cuenta que la categoría que más predominó es *la descripción*, seguramente se debe a que el hecho de no estar habituado en el uso del diario de campo, mis primeras reflexiones se basaron en relatar sobre qué y cómo ocurrieron los eventos que se planearon en la primera fase de la SD y, por consiguiente, resalto frecuentemente la iniciativa de mis estudiantes, la forma en que lo hicieron, las satisfacciones obtenidas y la buena actitud con que asumieron cada actividad, tal como se evidencia en este ejemplo: “*los estudiantes dieron la bienvenida y saludaron como habíamos practicado, es decir, según el protocolo wayuu. Luego, uno de los estudiantes expresó palabras de recibimiento en wayuunaiki. Estos acontecimientos previos les llamaron la atención a los sabedores invitados,*

*pues al final nos felicitaron por ello*” (Diario de campo, clase 5). Sin embargo, a pesar de mi discurso descriptivo, el solo hecho de escribir mis primeras reflexiones, es un logro personal y para mí tiene un valor significativo, puesto, que, a través de ello, expreso la forma en que me desenvuelvo durante mis prácticas de enseñanza en el aula, en procura de formarme como docente reflexivo, (Perrenoud, 2007).

Otra categoría que más se evidencia en esta fase es *la percepción de los estudiantes*, la cual gira en torno a la interpretación de las actitudes positivas o negativas que reflejaron mis estudiantes en la realización de sus actividades, producidas por situaciones imprevistas en el aula, por ejemplo: *“en la clase de hoy, se percibía un ambiente pesado, mis estudiantes parecían estar aburridos o cansados, no querían participar, puesto que, la clase fue a la sexta hora,”* (Diario de campo, clase 7). Posiblemente estas situaciones para otros son normales, pero para mí, fue un motivo de aprendizaje, debido a la preocupación que me causó al darme cuenta de la apatía que se apoderaba de mis estudiantes, puesto que me puse a juzgar sin haber hecho indagaciones en mi interior para conocer las respectivas causas ; basado en estos hechos, se hace necesario y pertinente acudir a “la razón práctica”, (Perrenoud,2007) para prever en la planeación de las actividades, formas para minimizar el impacto de los factores internos o externos, que normalmente inciden en la dinámica del acto pedagógico en las aulas de clase (sed, hambre, cansancio, ultima hora), con el propósito saber confrontar la diversidad y complejidad de estas situaciones que se presentan en el aula. El hecho de reconocer estos aspectos y las

repercusiones que generan en el aula y en el estado de ánimo de los estudiantes, es un logro importante para mi proceso de auto transformación.

-Fase de realización

En comparación con la primera fase, en el segundo momento de la secuencia didáctica, reconozco que me sentí más cómodo, puesto que, el hecho de trabajar de manera reiterativa el mismo texto, de acuerdo con distintos propósitos en cada sesión, me fue otorgando mayores facilidades para desarrollar de manera práctica y comprensible las actividades que se habían planificado. En este sentido, me di cuenta que la secuencia didáctica estaba surtiendo efectos en mis prácticas pedagógicas, lo estaba notando, debido que, mi discurso reflexivo en mi diario de campo se había diversificado, ya no solo me dedicaba a contar qué y cómo lo hacíamos en el aula, sino que emergían otras categorías relevantes como *la autopercepción*, la cual testificaba mis satisfacciones por resultados positivos en el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el aula, una de ellas, fue cuando, “ *me sentí complacido porque ellos fueron participativos, atentos y expresivos y sin temor a los errores frecuentes en el uso del castellano, cuando se llevó a cabo en el conversatorio* ” (Diario de campo, clase 17). Basado en estas situaciones, es importante anotar que los momentos de alegrías y satisfacciones que viví en el aula, fueron más que las frustraciones o decepciones, es por ello, que reconozco y valoro los efectos que producen este tipo de emociones, puesto que las experiencias vividas en el transcurso de la secuencia

didáctica, marcaron facetas importantes en mi vida personal, a nivel de interacción social con mis estudiantes y en el entorno laboral.

En este marco, otra de las categorías que emergió en esta fase, fue *la autoevaluación*, la cual considero que se torna importante, puesto que, a través de ella, me he dado cuenta de mis propios errores comunes, con el propósito de no seguir cometiéndolos, por ejemplo, cuando: *“reconozco que la estrategia de contar hechos reales y personales, es poco frecuente en las aulas, sin embargo, pienso que es necesario utilizar como un instrumento valioso de la practica pedagógica,”* (Diario de campo, clase 15). Según este ejemplo y de acuerdo con lo que plantea (Perrenoud, 2007), en el sentido de asumir y desempeñar nuestro oficio teniendo en cuenta los saberes que se aprende a través de la práctica en el aula, los cuales son me parecen importantes, puesto que, los errores, aciertos y las diversas situaciones problemáticas que se presentan a diario en el ejercicio del trabajo pedagógico, nos enseñan a mejorar en nuestras pedagógicas en el aula. Para ello, eso es importante reconocer estos hechos como el ejemplo anterior, puesto que, me permitió ver y valorar su incidencia en mi práctica en el aula.

En esta misma línea, aparece la categoría de *la adaptación*, debido a que, en el aula casi siempre se presentan situaciones imprevistas y que, a veces pasan desapercibidas; en este sentido, se hace necesario y pertinente reajustarlo al acto pedagógico, como en este caso, *“para la presentación del dramatizado con los niños de preescolar, el grupo seleccionado propuso algunos cambios entre los personajes, para darle participación a miembros del otro grupo y*



*otros sugirieron cambiar el lugar de la presentación”* (Diario de campo, clase 20), los cuales son consideraciones que vienen de parte de los estudiantes y que inciden en el desempeño del grupo estudiantil para la presentación y el propósito de la actividad establecida. En este sentido, las intenciones o puntos de vista del grupo de estudiantes, la disposición y la buena actitud del docente fueron fundamentales para la adaptación de una situación y convertirla en una herramienta pedagógica para el proceso de enseñanza.

Estas categorías son evidencias de las transformaciones que surgieron en mis prácticas de enseñanza del lenguaje, cambios que fueron producto de la dinámica e interacción social acontecidas en los diversos escenarios y situaciones de aprendizaje en el aula, en las cuales se refleja mis expectativas, temores e inquietudes frente a las rupturas de mis propias metodologías de enseñanza en el aula.

#### -Fase de evaluación

Con respecto a la fase que constituye el cierre de la secuencia didáctica, desde el contexto de mi diario de campo, se presentaron principalmente dos categorías: *autopercepción* y *la percepción de los estudiantes*. La primera, sigue prevaleciendo en esta fase, puesto que, viene emergiendo desde la segunda fase. En cuanto a *la percepción de los estudiantes*, se evidencia en el siguiente ejemplo: “*Me pareció excelente la actitud que mostraron mis estudiantes frente a las actividades de la planeación del texto, pues, se nota que están interesados en hacer y mostrar algo bueno para los destinatarios escogidos*” ( Diario de campo, clase 28), en esta anotación, fue

notable mi estado de ánimo debido a la participación, disposición y el entusiasmo puesto por los chicos durante el transcurso de las actividades en la etapa de producción, como si estuvieran observando a la distancia, la cercanía para alcanzar la meta. Estos comportamientos desempeñaron roles de motivantes y facilitadores del trabajo en conjunto y dinamizadores de la interacción social entre docente y estudiantes.

La culminación de esta etapa se tradujo en sentimientos de alegría y satisfacción por la consecución de un producto importante, tanto para mí como para los estudiantes del Centro Etnoeducativo N° 1, consistente en la producción del Primer libro de cuentos para niños de preescolar, en el cual, ellos se reconocieron como los autores y creadores originales de la obra literaria.

#### **4.2.2. Profesor 2**

##### **-Fase de preparación**

En esta primera fase, se tiene como finalidad fundamental establecer el contrato didáctico, la tarea integradora: Akumajaa Akujalaa: tejiendo historias en la cultura wayuu, creación de cuentos, identificar los conocimientos previos e intereses de los estudiantes para ello se decide por, la organización y realización de una fogata wayuu, que propició un ambiente contextualizado real y adecuado para contar.

En esta primera fase, la categoría que más emergió fue *la descripción*, la cual fue el eje fundamental para dar cuenta de mis propias experiencias y desenvolvimiento en el aula.

Su aparición posiblemente pudo deberse a que, durante el proceso de enseñanza, me puse a describir al pie de la letra todo lo que estaba pasando en las horas de clase, como secuelas de mi práctica tradicional. Según lo acontecido, doy cuenta de ello, con el siguiente ejemplo: *“Los niños me proponen salir al patio, púes le acepte la propuesta, debajo de un árbol de olivo frondoso conversamos y los invité a que indagarán sobre la imagen que estaba en la lámina, para que cada estudiante fuese escribiendo su propio concepto acerca de la fogata, luego se socializo de forma oral”* (Diario de campo, clase 2)

Al reflexionar sobre esta categoría, me he dado cuenta que escuchar y conversar con los estudiantes hacen parte de un instrumento eficaz para la comunicación, para dar a conocer las ideas y sentimientos de los demás, que lo hace fundamental de vivir en comunidad, por tanto, el reto no sólo consiste en estar preparada para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse en algunos aspectos en otro distinto, con otra manera de ver la enseñanza y a los estudiantes.

Otra categoría que más emergió en mi práctica fue el autocuestionamiento, con interrogantes que buscaban una respuesta en mi que hacer diario, por ello doy cuenta del siguiente ejemplo: *“por un momento yo misma me cuestionaba si estos cambios nuevos que estoy presentando les causaría asombro e impactaría en ello”* (Diario de campo, clase 1). El hecho de preparar el escanario de una forma distinta, me hizo sentir que me estoy transformando en otra persona, no como la forma tan tradicional de la cual he sido producto. A la vez, todo lo que estaba haciendo

me hizo sentir inquieta y a la vez desesperada por comenzar la aplicación de la secuencia didáctica, y esperar el resultado en el aprendizaje de los estudiantes durante el proceso, no solo por cumplir con los requisitos de la investigación, sino también por darle otro sentido a la enseñanza, para que a su vez transformara la realidad social de los estudiantes.

-Fase de desarrollo:

En esta fase, en comparación con la primera, me sentí más agradable y el espacio fue mas acogedor porque los estudiantes ya estaban mas motivados, perdí el temor y la pena, aunque no la demostrada, pero sentí que podía desarrollar las actividades planificadas en cada sesión de la secuencia, para llevarlas a cabo sin sentir temor alguno. Se puede decir que este proceso surgieron cambios que me llevaron analizar que mis prácticas pedagogicas pueden romper ese espacio tradicional de imponencias y autoritarismo frente a un escenario donde existen individuos que son capaces de pensar y sentir por si mismos.

Durante esta fase emergieron en mi práctica pedagógica la categoria de la *percepción*, porque mis estudiantes en algún momento me alimentaron esa dinámica que me lleno de satisfacción, uno de esos momentos fue la interpretación de una obra teatral sobre el cuento “La señora iguana”, ejemplo de ello es : *“cuando cada niño intervenia en su papel, y sin miedo ni pena se apropiaban de un lenguaje fluido e inventado cuando se les olvidaba, yo misma no me creia la capacidad y talento que tienen”* ( Diario de campo, sesión 10, clase 17).

Al respecto, puedo interpretar que la motivación también es un eje fundamental que alimenta el aprendizaje, gracias a esta capacidad los niños se reconocen a sí mismos y aprecian sus capacidades, sus valores, y por tanto pueden responder a distintos propósitos comunicativos. De hecho, a pesar de que mis niños wayuu no dominaran la lengua castellana, les ayudó mucho el trabajo en grupo y la participación colaborativa de los mismos compañeros de clase, ya que los alijunas le brindaban mucho su apoyo en cuanto al programación propuesta durante esta fase,

-Fase de cierre:

Durante esta fase emergieron en mi práctica pedagógica dos categorías: *la autopercepción y la percepción de los estudiantes*. Esto puede deberse a que ya estaba en el momento de cierre y se veían los resultados obtenidos de la planificación de la secuencia. En la *autopercepción* descubrí que este trabajo generó en mí una exigencia de innovar y mejorar mis propias prácticas, pues mis estudiantes reconocían la importancia de la escritura para fortalecer la comunicación en contextos reales, ejemplo de ello: “*cuando comenzaron en reiteradas ocasiones afrontar la escritura de sus cuentos, y aún en la coherencia del mismo*”. (Diario de campo, sesión 18, clase 24).

La iniciativa de esta propuesta, el positivismo y el esfuerzo fue recompensado cuando mis niños wayuu alcanzaran los logros propuestos y pudieron expresar en forma clara el tejido de sus

escritos, lo que me deja como conclusión que, si mejoramos nuestra estrategia en las aulas, tendremos niños activos que respondan a diversas necesidades comunicativas.

Otra categoría que emergió en mi práctica es la *percepción de mis estudiantes* en la que evidencio su motivación para escribir, aunque saliera con múltiples errores ortográficos o sin los elementos necesarios para la construcción de escritos coherentes. Esta motivación llevó a que se desempeñaran con mucha dedicación para lograr sus verdaderos propósitos, ejemplo de ello:

*“una vez, en algun lugar, habia una vez, como tambien las marcas textuales, y el colorin colorado”* (Diario de campo, sesión 15, clase 29) con lo cual se demuestra que los estudiantes si reconocieron la importancia de escribir, sin importar que se equivocaran. Todas las vivencias que tuve como profesora y lo que impactaron en mi, demuestra la necesidad de hacer innovaciones en nuestras prácticas pedagógicas en las aulas.

## 5. Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones que emergen del análisis del aprendizaje de los estudiantes y de las transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes, dando cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos para responder a las preguntas de investigación.

- El desarrollo de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, demostró su potencialidad para mejorar la producción escrita de cuentos culturales, de los estudiantes del grado sexto, en este sentido se acepta la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula. Estos resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones como la de Morales y Arenas (2017) y Quintero y Salazar (2016), las cuales demostraron que la implementación de este tipo de propuestas didácticas mejora la producción escrita de los estudiantes, siempre y cuando se parta de situaciones reales de comunicación, de los intereses de los estudiantes, de sus contextos y de las necesidades de enseñanza y aprendizaje de la cultura escrita, en la cual estos se encuentran inmersos.
- En lo que respecta a los resultados de los estudiantes en el Pre-Test, se evidenciaron dificultades en todas las dimensiones propuestas en la Variable Dependiente, seguramente porque en los estudiantes pertenecientes a la cultura wayuu prima la comunicación oral frente a la escrita, de hecho, en su vida comunitaria la comunicación se da básicamente en wayunaiki, usando el

castellano casi exclusivamente para la comunicación con los alijunas. Sin embargo, la escuela no retoma dicha oralidad en la lengua materna o en la segunda lengua para hacer el tránsito a la escritura, más bien, la deja a un lado o usa la lengua materna para traducir los contenidos escolares que los estudiantes no comprenden, desconociendo la riqueza cultural de la oralidad en ambas lenguas. Así, el acceso a la escritura se hace en la segunda lengua, pero desde enfoques centrados en aspectos gramaticales, con listados de palabras, de oraciones, con planas, con transcripciones del tablero o de los libros de texto. Actividades que han convertido al lenguaje escrito en una tarea sin sentido para la comunicación y para la vida.

Como consecuencia, los estudiantes no lograban escribir historias completas que se correspondieran con la estructura narrativa, aunque lo pudieran hacer con suficiencia en la oralidad (porque hace parte de sus propias tradiciones), mucho menos pensaban en un posible destinatario (Aldana y Morales, 2017), porque nunca lo habían tenido, o en cuidar de los aspectos formales del texto, seguramente porque los sabían de memoria, pero no sabían como usarlos en textos completos (Lerner, 2001).



- Frente a las dificultades descritas y presentadas con mayor amplitud en el análisis de la información, se diseñó e implementó una secuencia didáctica, que pretendió romper con la estructura tradicional de las clases y con la prevalencia de prácticas de enseñanza del lenguaje descontextualizadas. Para ello, se partió de lo que son los niños y de lo que para ellos representa su cultura, a partir de la fogata wayuu, un escenario en el cual los mayores (sabedores culturales de las comunidades) cuentan historias creadas o recreadas sobre su cultura e invitan a los niños a crear sus propias historias. En este marco de tradiciones, se construye la tarea integradora, crear historias para los niños de preescolar (nuevas generaciones) y luego compartirlas en una fogata. Así pues, la escritura viene a ser una herramienta para la memoria individual y colectiva: “Elaborar un libro”, para dejar huella. Para lograr este propósito, estudiantes y profesores sienten la necesidad de leer textos expertos de autores propios y foráneos, textos que sirven de modelos para aprender a leer y contar historias escritas. Las lecturas son diversas, pero se decide analizar a profundidad uno de los textos, de tal manera que los estudiantes reconozcan todos los elementos que conforman un texto narrativo. Con estos insumos se pasa a la tarea de la escritura, no como producto, sino como un proceso colaborativo, comunitario, en el que todos se ayudan y el error es un nuevo punto de partida para lograr la meta conjunta. En ambos grupos, las

historias escritas no fueron perfectas en términos de la superestructura y la lingüística textual, pero sí fueron un gran avance para comprender la producción desde otra perspectiva (como proceso y no como producto, como comunicación y no como tarea), y también para avanzar a su ritmo en la comprensión de las dimensiones evaluadas.

- Estos cambios se evidenciaron en el Pos-Test, pues los estudiantes elaboraron sus historias escritas a partir de la planeación de un texto, en el que se representaron al destinatario: niños de preescolar, y un propósito; ambos generaron reflexiones y discusiones sobre la pertinencia del vocabulario, el contenido mismo de las historias y la estructura que éstas tendrían. Tener un destinatario y además el propósito de publicar, cambió radicalmente su forma de entender y enfrentar el texto escrito. La estructura dio cuenta de sus competencias orales para la narración, con historias que tenían una situación inicial de equilibrio, una fuerza de transformación y una nueva situación de equilibrio, en la cual los personajes se transformaban como lo proponen Cortes y Bautista (1999). En este marco se pensaron sobre el uso de los signos de puntuación y los recursos de cohesión, aunque es claro que es la dimensión en la cual se siguen teniendo mayores debilidades y sobre las que hay que seguir trabajando. Escribieron y reescribieron las veces que lo consideraron necesario para tener un buen producto. Nuevamente

pusieron en juego la oralidad y la lectura en la fogata final con los niños de preescolar, una oralidad más enriquecida por los procesos de lectura y escritura previos.

En suma, los estudiantes empezaron a transformar sus concepciones respecto a la escritura y a su potencialidad efectiva como escritores, asunto que los acerca no solo a la segunda lengua, a la cultura de los alijunas sino también a la cultura escrita y sobre todo a la posibilidad de ejercer con competencia su posición como ciudadanos.

- El desarrollo de la secuencia didáctica, también generó transformaciones en las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores, los cuales también entendían la escritura como un producto para evaluar a los estudiantes. Docentes que también hacen parte de cultura wayuu, pero que generalmente no retoman lo más cercano a sus vidas, su cultura, en las prácticas de enseñanza del lenguaje, quizás por miedo a dar la palabra, a que la clase se desorganice, a perder el norte claro de los contenidos. Condición que seguramente tiene su origen en las formas como ellos fueron enseñados, de manera que terminan repitiendo acríticamente prácticas que han demostrado su potencialidad para aprender el código, pero su debilidad para aprender a comunicarse por escrito. Hacer esta ruptura y entenderse como facilitadores del aprendizaje no fue un asunto fácil, fue una

construcción que partió de reconocer la importancia de los saberes ancestrales, los saberes y el contexto de los estudiantes, el trabajo conjunto, la lectura y relectura del mismo texto, con diversos propósitos, la planeación y revisión conjunta. En fin, comprender que era necesario democratizar el aula no solo por el uso de la palabra, sino por el desarrollo de procesos de escritura y revisión conjunta. Con ello los docentes también avanzaron en comprender la escritura de los estudiantes y su propia escritura como un proceso complejo que requiere tiempo y muchas ayudas ajustadas para lograr ser productores de textos auténticos.

## 6. Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos en este trabajo investigativo, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Hacer uso de secuencias didácticas, con enfoque comunicativo, como propuestas para la enseñanza y aprendizaje de diversos textos desde el nivel de la básica primaria, esto con el fin que los estudiantes wayuu, desde temprana edad, puedan estar en contacto con la lectura y escritura de textos completos que tengan diversas finalidades, lo cual seguramente les ayudará a que puedan hacer mejores tránsitos de la oralidad a la escritura y de la lengua materna a la segunda lengua.
- Seguir trabajando en este proceso de implementación funcionan como una tarea pedagógica esencial en las prácticas diarias, por ello se busca que en los centros étnicos se desarrolle una comunidad de aprendizajes con todos los docentes de las diferentes áreas del saber, con el fin de ver este trabajo como un ejemplo a seguir y sea con miras de innovación é implementación en sus prácticas de aulas .
- Trabajar propuestas didácticas sobre la oralidad, que permitan a los estudiantes de las comunidades indígenas sentirse orgullosos de sus tradiciones y potenciar el discurso oral como una forma de comunicación propia y valiosa.

- Debido a la persistencia de dificultades en algunos de los indicadores analizados, urge la necesidad seguir replanteando la enseñanza del lenguaje, desde el énfasis en el cambio de actitud frente a las prácticas educativas en las aulas y, para que de esta forma se puedan construir procesos pertinentes para la producción de textos basado en contextos reales de comunicación.
- Involucrar a los estudiantes en el desarrollo de la etapa de producción, en cuanto a las actividades de planeación, revisión y reescritura del texto; de igual forma, en la construcción de rejillas para hacer el seguimiento a la producción escrita. Estas acciones, fomentan hábitos de compromiso, responsabilidad, trabajo en conjunto, motivación, auto seguimiento y mejoramiento de la situación comunicativa, superestructura y aspectos de la lingüística textual del texto narrativo.
- Utilizar el diario de campo de manera continua en las prácticas de enseñanza en el aula, puesto que es un instrumento útil para el ejercicio de la reflexión, análisis y para la toma de decisiones en pro de transformar las concepciones propias en la enseñanza del lenguaje.

## 7. Bibliografía

- Agudelo, M.G. (2007). Importancia del lenguaje en el ámbito educativo. *Revista de ciencias Humanas Universidad Tecnológica de Pereira*, 21(36), 57-78.
- Antillano, L. (2000). *La Magia de la Escritura*. Recuperado de:  
<http://escritorauraantillano.blogspot.com/>.
- Balam, J. (2007). *El Cuento Indígena como Instrumento para fortalecer la identidad cultural de los niños Wayuu*. (Tesis de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo. Recuperada de:  
[http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_arquivos/177/TDE-2015-07-09T08:42:08Z-5954/Publico/lopez\\_jintuii.pdf](http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/177/TDE-2015-07-09T08:42:08Z-5954/Publico/lopez_jintuii.pdf)
- Barreras, A. (2014). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/203660.pdf>
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Recuperado de:  
[http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/104Estrategias\\_para\\_la\\_comprension\\_activa.pdf](http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/104Estrategias_para_la_comprension_activa.pdf)
- Bautista, A., y Cortés, J. (1998). *Maestros Generadores de textos*. Colombia: Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.
- Cabrera, N. y Pelayo, A. (2006). *Lenguaje y Comunicación Conceptos Básicos*. Caracas, Venezuela: Editorial CEC.
- Camps, A., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martinez, A., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez, C., Santamaria, J., Utset, M., Vila, M., y Zayas, F. (2003). *Secuencias*

*didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad Autónoma de Barcelona.

Capizzano de Capalbo, B. (1992). *Enciclopedia Práctica Preescolar: Iniciación Literaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Latina.

Caro, M., Uribe, G., y Camargo, Z. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.

Cassany, D. (2005). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Colomer, T. (2003). *¿Quien promociona la lectura?*. Recuperado de:

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Colomer.pdf).

Duque, A.M. y Ramirez, M. F. (2014). *concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros de primer ciclo de educación básica*. Universidad tecnologiac de pereira (tesis de grado).

Ferreiro, E. (1986). *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Argentina: Centro editor de América Latina.

Flaquer, L., Carvajal, F., Codina, C., Gallego, J. y Giné, N. (2004). *La planificación didáctica*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización digital y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Graó.



- Hayes, L., y Flower, J. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writining*. New Jersey, EE.UU: Lawrence Earlbaum Asociantes.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: Editorial McGra-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Hymes, D. (1966). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Hurtado, D; Restrepo, L & Herrera, O. (2005). *Escritura y metacognición*. En Vásquez, F. (Comp.) *La didáctica de la lengua materna –Estado de la discusión en Colombia*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a04.pdf>
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 14(2), 1-9.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES-. (2017). *Resultados pruebas SABER ICFES 359 2016*. Recuperado de: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co).
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores/productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Paris, Francia: Editorial Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Recuperado de: <https://docplayer.es/12523221-Ninos-que-construyen-su-poder-de-leer-y-escribir.html>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario*. Barcelona, España: Editorial Fondo de cultura económica de España.

Martinez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de:

<https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Mesa técnica departamental de etnoeducación Wayuú. (2008). *Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuú Anaakuaipa*. Recuperado de:

<https://www.google.com.co/search?q=Anna+Akuaiipa&oq=Anna+Akuaiipa&aqs=chrome..69i57j0l2.266j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares del lenguaje*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Morales, M., y Arenas, E. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: Produciendo crónicas con estudiantes de la I.E nuestra señora de la presentación*. (Tesis de maestría). Universidad

Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperada de:  
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7822/372623M828.pdf?sequence=1>.

Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*.

Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias->

bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf.

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Recuperado de:

<https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>

Quintanilla, R. (1999). Lenguaje y Competencia Comunicativa Escrita. *Revista Escritura y Pensamiento*, 10 (2), 3-12.

Quintero, E., y Salazar, T. (2016). *De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de

Pereira, Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6489>

Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, 11 (12), 1-15.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: escribir en la escuela*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Vaca, V. (2010). *El Lenguaje Como Hecho Cultural. En Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Recuperado de: [www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm).

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Recuperado de <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20->

%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-  
%20Cap%20IV.pdf el 06 de 05 de 2016.

## 8. Anexos

### Anexo 1. Consentimiento Informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento No \_\_\_\_\_ luego de comprender en que consiste la investigación “Ashajülii:

Comunidad de escritores: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de cuentos culturales e interculturales, con estudiantes de sexto grado de los Centros Etnoeducativos # 1 y #17 del Distrito Turístico de Riohacha”, adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica y lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, cuentos culturales e interculturales, con estudiantes de los centros Etnoeducativos #1 y #17 del Distrito de Riohacha. y reflexionar sobre la práctica de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica.

**Justificación de la investigación:** La presente investigación, radica en la posibilidad de poner a prueba una propuesta didáctica que contribuya: El aprendizaje de la producción de textos narrativos que permita la construcción de significados en la producción de cuentos de la cultura wayuu. Expresarse escrituralmente desde las necesidades de los estudiantes, conocer la tradición mítica de la cultura wayuu y construir conocimientos con base en ellos. Facilitar escenarios comunicativos en donde los maestros y estudiantes compartan información sobre los cuentos culturales e interculturales de los wayuu y se apropien de elementos básicos de su cultura. Los resultados de este estudio, permitirán mejorar los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, mejorando su producción en los estudiantes seleccionados en la muestra. También servirán estos resultados como soporte para que los maestros mejoren sus prácticas, diseñen y planifiquen propuestas pedagógicas en otras asignaturas.

**Procedimientos:** La investigación se implementara en tres momentos 1) Valoración de producción textual de los estudiantes 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases de preparación, producción y evaluación) 3) valoración de la producción de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorara producción de textos narrativos, tipo cuentos culturales e interculturales de los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgos donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria, los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** Los participantes recibirán información y respuesta a cualquier inquietud que surta durante el estudiante.

**Confidencialidad:** Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Solo se divulgará la información global de la investigación en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtengan información.

**Recursos económicos:** En caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación serán costeados con presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier, puede contactar a los docentes Libardo Antonio Jarariyu Bonivento y Alida Álvarez Barros al teléfono 3145564166.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Riohacha a los\_\_\_días, del mes\_\_\_\_\_del año 201\_\_

\_\_\_\_\_  
Nombre del acudiente  
Cedula.

\_\_\_\_\_  
Firma del acudiente

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo  
Cedula

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo

## Anexo 2. Rejilla de valoración de la producción textual

Dimensiones	Indicadores	Índices
<b>Situación comunicativa:</b> Hace referencia a los parámetros inmediatos que son percibidos por parte de los autores en la situación de comunicación. Allí se encuentran el enunciador (Quien lo ha escrito). La finalidad (Para que se escribe), el contenido y el destinatario (Jolibert, 2002).	<b>Narrador:</b> es la estrategia discursiva que usa el autor para contar la historia.	3.) En el texto se evidencia un narrador que cuenta una historia de la cultura wayuu.
		2.) En el texto se evidencia un narrador que describe una situación de la cultura wayuu.
		1.) En el texto no se evidencia la voz de un narrador.
	<b>Destinatarios:</b> son los posibles lectores del texto.	3.) En el texto se evidencia el uso de unas expresiones y vocabularios pertinentes y adecuadas con las características de los destinatarios.
		2.) En el texto se evidencia el uso de expresiones pertinentes pero no adecuadas para las características de los

			destinatarios.
			1.) En el texto se usan expresiones y vocabularios que no son acordes con las características de los destinatarios.
			3.) En el texto se evidencia el propósito de contar una historia de la cultura wayuu.
<b>Propósito:</b> hace referencia a la intención de comunicación de un texto, en este caso, relatar sucesos según el contexto social y cultural de la nación wayuu.			2.) El texto tiene dificultades para cumplir su propósito de contar una historia.
			1.) En el texto no se evidencia el propósito de contar una historia.
<b>Superestructura:</b> las superestructuras son principios que organizan al discurso. Poseen un carácter jerárquico que define en forma gruesa la sintaxis global del texto (Jolibert,	<b>Estado inicial:</b> es la etapa en la cual se contextualiza el relato, se introduce a los personajes en la historia. Se evidencia una situación de equilibrio en el relato.		3.) En el texto se presenta una situación inicial de equilibrio, en el que están presentes los personajes de la historia, el tiempo y el espacio.
			2.) En el texto se presenta



2003).

En el caso específico de los textos narrativos, esta organización interna se manifiesta en el orden de los acontecimientos que se relata en el estado inicial, en la fuerza de transformación y en la resolución de conflictos

(Cortes y Bautista, 1999).

**Fuerza de transformación:**

representa los momentos en la cual la historia se transforma o se dinamizan por causa de una perturbación o alteración que sufre el estado inicial.

**Estado final:** es el final de los acontecimientos vividos por los personajes. En este estado se define la situación final de equilibrio en que quedan los

una situación inicial en la que solo están presentes los personajes o el tiempo o el espacio de la historia.

1.) En el texto no se presenta una situación de equilibrio.

3.) En el texto se evidencia uno o varios problemas que alteran el estado inicial de equilibrio.

2.) En el texto se evidencia una situación pero que no altera el estado inicial de equilibrio.

1) En el texto no se evidencian alguna situación que altera el estado inicial de equilibrio.

3.) En el texto se presenta un desenlace en el que se resuelve el conflicto y, se transforman los personajes, llegando a un nuevo estado de equilibrio.

	personajes.	2.) En el texto se presenta una situación que intenta resolver el conflicto, pero sin lograrlo.
		1.) En el texto no presenta un desenlace en el que se resuelve el conflicto.
		3.) En el texto se utiliza de manera adecuada diversidad de palabras que encadenan, y le dan lógica al texto.
<b>Lingüística textual:</b> hace referencia a las funciones dominantes organizadoras del lenguaje requerido en la etapa de la producción (Jolibert, 2003).	<b>Cohesión:</b> Propiedad que permite que cada frase de un texto sea interpretada en relación con las demás, como de encadenamiento para organizar la coherencia narrativa.	2.) En el texto se utiliza sólo un tipo de palabras para encadenar, y dar lógica al texto.
En este caso se refiere a la coherencia, cohesión y al uso de anáforas.	<b>Coherencia:</b> Se refiere a la presencia o dominio de un tema que va tejiendo el sentido a lo largo del relato.	1.) En el texto se utiliza de manera inadecuada algunas palabras para dar lógica al texto.
		3.) En el texto se conserva el mismo eje temático durante todo su desarrollo.
		2.) En el texto se conserva con dificultad el eje

	temático durante todo su desarrollo.
	1.) En el texto no se conserva el eje temático.
	3.) En el texto se evidencia en forma adecuada el uso de diversos tipos de sustitutos.
<b>Uso de anáforas:</b> uso espontáneo de ciertas palabras (pronombres de la tercera persona, adverbios) para designar o nombrar a cada elemento o personajes que anteriormente se mencionaron en el texto.	2.) En el texto se evidencia de manera inadecuada el uso de sustitutos.
	1.) En el texto se evidencia solo un tipo de sustitutos.

## Anexo 3. Muestras de los diarios de campo

**Diario de campo del docente 1**

<b>Clase: 01</b>
<b>FECHA:</b> 10 de agosto del 2017.
<b>TEMA:</b> EL PRETEST
<b>OBJETIVO:</b> Inventar y escribir un cuento en castellano.
<p>Hoy comencé una nueva experiencia en mi trabajo pedagógico con los estudiantes de 6 02; lo de hoy fue el inicio al camino de la producción de cuentos en lengua castellana, para ello les propuse que escribieran un cuento inventado por ellos mismos en ese preciso instante. Como era lógico, hubo estudiantes que manifestaron sus dificultades: ¿Cómo empiezo? ¿de qué voy a contar? No me acuerdo de ningún cuento. En fin, solo les dije escribieran un cuento basado en la consigna o enunciado que aparecía en el tablero. Como no les di más explicaciones, algunos empezaron a escribir sin pensar, creo lo que iban a contar, otros estuvieron jugueteando con la hoja o con el lapicero, pero después empezaron a escribir. Sin embargo, hubo una joven (Neila Pausayu) que me preocupo mucho, ya que había transcurrido como media hora y la hoja aún estaba en blanco. Entonces, le explique en wayuunaiki de que se trataba la actividad. Un rato después, ella comenzó a escribir; supe que hizo un gran relato cuando me entrego la hoja, había escrito el castellano... todos contaron y escribieron Al sus relatos.</p>
<b>Clase: 02</b>
<b>FECHA:</b> 15 de agosto del 2017.
<b>TEMA:</b> SIGNIFICADO CULTURAL DE LA FOGATA.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer el contexto tradicional para la generación de relatos.
<p>El desarrollo vivencial de las actividades en el día de hoy estuvo centrado en el conversatorio con relación en que consiste la fogata wayuu en el contexto cultural propio. En este sentido, los estudiantes socializaron lo indagado en la comunidad.(descripción) Al parecer, todo quedaba claro ya que casi todos manifestaron que se relacionaban con la enseñanza de los relatos en las horas de la noche.(percepción de los estudiantes)</p> <p>Sin embargo, hubo alguien (un estudiante alijuna) que lanzo la siguiente pregunta ¿Por qué se llama fogata Wayuu? Entonces, la misma pregunta se la hice a los demás estudiantes de</p>

manera bilingüe.(adaptación) De esta manera, entre todos reconstruimos el concepto de la fogata wayuu, que según los wayuu, el nombre se deriva de la candela con que se prepara el café o la mazamorra para acompañar los relatos de enseñanza aprendizaje.(descripción)

<b>Clase: 03</b>
<b>FECHA:</b> 18 de agosto del 2017.
<b>TEMA:</b> PLANIFICACION DE LA FOGATA WAYUU
<b>OBJETIVO:</b> Planificar la realización de la primera fogata wayuu en el contexto escolar de Centro No 1.
La actividad que hicimos hoy estuvo basada en la planificación de la fogata wayuu. En este sentido, especificamos los elementos necesarios para llevar a cabo esta importante experiencia. Luego distribuimos los roles según la capacidad para que todos cumplamos de la mejor manera.(descripción) De acuerdo al rol asumido por cada uno, creo que quedaron satisfechas. Sin embargo, algunos manifestaron sus preocupaciones con su silencio;(percepción de los estudiantes) frente a esta situación hable con los estudiantes responsables y me comprometí ayudarlos en la forma en que iban a desenvolverse a través de prácticas en la próxima Clase.(autorregulación)

<b>Clase: 04</b>
<b>FECHA:</b> 22 de agosto del 2017.
<b>TEMA:</b> PLANIFICACION DE LA FOGATA WAYUU
<b>OBJETIVO:</b> Preparar los últimos detalles para la realización de la fogata wayuu.
En este día, nuestra atención se centró en ultimar detalles para el encuentro con los sabedores. Para ello, los estudiantes practicaron como iban a saludar, quienes y como lo atenderían... En fin, pasamos un rato divertido, ya que algunos se hicieron pasar por los ancianos... también acordamos el sitio del evento y fuimos a limpiar el entorno; personalmente pienso que estamos listos para prender la fogata wayuu en el Centro Etnoeducativo N°1. (Descripcion)

Clase: 5 y 6
<b>FECHA:</b> 25 de agosto del 2017.
<b>TEMA:</b> DESARROLLO DE LA FOGATA WAYUU.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer que la fogata propicia la enseñanza y aprendizaje de los relatos culturales.
<p>Hoy fue un día especial. Los estudiantes y yo estábamos a la expectativa, nos esforzamos y de manera conjunta planificamos los detalles de la actividad denominada: La fogata wayuu.</p> <p>El inicio fue un espectáculo digno de admirar, los estudiantes dieron la bienvenida y saludaron como habíamos practicado, es decir, según el protocolo wayuu. Luego, uno de los estudiantes expuso palabras de recibimiento en la lengua propia (wayuunaiki). Estos acontecimientos previos les llamo la atención a los sabedores invitados, ya que al final, nos felicitaron por ello.</p> <p>En el desarrollo de los relatos, los sabedores dieron rienda suelta a la sabiduría ancestral: Uso de la oralidad. En esta parte me llamo mucho la atención que los estudiantes estaban interesados y expectantes cuando el relato es de corta duración. En cambio, desviaban su atención o me parecían que le producían aburrimiento. (percepción de los estudiantes)</p> <p>También fue interesante la escena cuando los sabedores invitaron a que algunos estudiantes contaran las historias que sabían y la manera como propiciaban un sencillo conversatorio: ¿Cómo aprendiste? ¿Quién te enseñó? ¿De quién eres familia? Evidenciaron una situación de enseñanza y aprendizaje propio de la nación wayuu.</p> <p>Al final logramos el objetivo de sesión, es decir, los estudiantes reconocieron la forma de la enseñanza de los relatos culturales a través de la vivencia propia. Antes de despedirse, los sabedores nos expresaron sus puntos de vistas y la verdad es que nos sentimos halagados y les prometimos que esta experiencia se iba a repetir y la íbamos a tener en cuenta.(descripcion)</p>

<b>Clase: 07</b>
<b>FECHA:</b> 29 de agosto del 2017.
<b>TEMA:</b> ESTABLECIENDO ACUERDO CON LOS ESTUDIANTES.
<b>OBJETIVO:</b>
<p>Hoy fue un día emotivo, debido a las participaciones de los estudiantes al momento de dar sus opiniones o puntos de vistas para el logro de acuerdo con respecto al logro de la tarea integradora.(descripción)</p> <p>Llama la atención que la participación de los estudiantes fueron guiados por preguntas, en este caso: ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos hacer? ¿Cuál es nuestro compromiso para alcanzar nuestra tarea integradora?...</p> <p>Esta manera de promover espacios para la interacción en castellano tiene su justificación: son jóvenes que interactúan entre ellos a través del wayuunaiki. Por esta razón, pienso que, en algunas circunstancias, hay que especificar más el sentido o propósito de las preguntas.(autopercepción) En el mejor de los casos se traduce en la lengua propia.</p> <p>Además, debido a la socialización que les hice con relación a la tarea integradora, puede notar o percibir que cada día ellos se están concientizando en lo que van hacer,(autopercepción) porque algunos manifiestan que van a escribir cuento para los niños de preescolar, es decir están reconociendo a los posibles destinatarios de sus textos.(percepción de los estudiantes)</p> <p>Sin embargo, creo que tengo que retroalimentar esta actividad porque no controlamos el tiempo, y se acabó la hora de Clase, sin firmar los acuerdos establecidos (autoevaluación).</p>

<b>Clase: 08</b>
<b>FECHA:</b> 05 de septiembre del 2017.
<b>TEMA:</b> FIRMA DE LOS ACUERDOS ESTABLECIDOS.
<b>OBJETIVO:</b>
<p>Jamayaa pia... Hola que tal... Tal como estaba previsto, hoy nos comprometimos con el alcance de la tarea integradora, la cual se hizo en un ambiente de tranquilidad.</p> <p>Sin embargo, al principio me incomodaba el silencio y el ánimo decaído de mis estudiantes. A simple vista eran notables, sus actitudes ¿Qué estará pasando? (Autocuestionamientos) Entonces tuve que volver por el inicio; es decir, a motivarlos</p>

con la socialización de la que queremos hacer, de qué manera se va hacer a que nos comprometemos... Al final sirvió de mucho ya que, en la Clase anterior, algunos no estuvieron presente.

Ahora que estoy analizando y reflexionando sobre lo que paso hoy en la Clase, tengo la sensación que mis estudiantes estaban cansados, ya que la Clase fue a la quinta hora y un ambiente pesado por el calor. (percepción de los estudiantes) Por eso, es importante que la motivación siempre este presente y la comprensión de la situación en que se hallan los estudiantes.

<b>Clase: 09</b>
<b>FECHA:</b> 08 de septiembre del 2017.
<b>TEMA:</b> SE ESCUCHAN TRUENOS: LA LLUVIA DE CUENTOS SE APROXIMA.
<b>OBJETIVO:</b>
Ajá Wa'lechon, Jamayaa pia... Te cuento que en la Clase de hoy, la hora pasó muy rápido, pero dimos un paso importante, que consistió en que todos preparamos la lluvia de los relatos, cada grupo hizo las nubes(DESCRIPCION)...
Al finalizar la actividad, tengo la plena seguridad de que los estudiantes ya saben lo que van hacer en la próxima Clase y como va ser la lluvia de relatos. (AUTOPERCEPCION)
Como sucede en cada grupo o curso, hay presencia de estudiantes traviesos e inquietos y mi curso no es la excepción. Por ello, es mejor siempre tenerlos ocupados, como sucedió hoy en la Clase,(AUTOREGULACION) en la cual ellos colaboraron con dos jóvenes que presentan dificultades para la expresión en la lengua castellana y también para desenvolverse en actividades grupales.

<b>Clase: 10</b>
<b>FECHA:</b> 11 de septiembre del 2017.
<b>TEMA:</b> LLUVIA DE CUENTOS.
<b>OBJETIVO:</b>
En el desarrollo de los cuentos que llevaron a cabo los estudiantes, se evidenciaron dificultades que me llama la atención la manera como fueron superados por los mismos estudiantes. Me refiero al caso de dos estudiantes: Marcimiliano Ipuana y Henry Uriana, quienes optaron por participar en la lluvia de cuentos, relatando sus historias en



Wayuunaiki debido al poco uso que tienen ellos de la lengua castellana. Sin embargo, sus compañeros en el grupo, les colaboraron en la traducción al español ya que en una de las nubes o grupos había jóvenes hablantes del castellano.(ADAPTACION)

En este mismo sentido, otra joven recurrió al uso de otra estrategia: trajo su cuento de manera escrita y lo leyó ante sus compañeros de grupo, (ADAPTACION) me pareció bien el uso de este recurso, ya que lo fundamental es la participación en esta lluvia de cuentos. (AUTOPERCEPCION)

También aplaudo la participación de la jovencita Nereli, que participo con un cuento corto, pero lo hizo haciendo uso del castellano, aunque casi no se escuchó nada debido al bajo tono de su voz. (DESCRIPCION)

No todos tuvieron dificultades... personalmente me gustó como se desarrollaron algunos estudiantes, en especial Marciano Uriana o Marcianito como lo llaman sus compañeros por su baja estatura, ya que invento un cuento en el que utilizo a uno de sus compañeros como el protagonista. (AUTOPERCEPCION) Fue uno de los participantes más divertidos en la lluvia de relatos. Creo que desde ya se está haciendo uso de la imaginación o creatividad para inventar historias. (AUTOPERCEPCION)

<b>Clase: 11</b>
<b>FECHA:</b> 26 de septiembre del 2017.
<b>TEMA:</b> LLUVIA DE RELATOS O CUENTOS.
<b>OBJETIVO:</b>
<p>Siguiendo con la secuencia de las historias en forma de lluvias, en esta oportunidad he percibido un gran avance con respecto al primer día de esta actividad. Me refiero especialmente que hoy las historias que se contaron fueron seleccionadas por los mismos estudiantes en cada nube o grupo y por decirlos así, fueron los mejores relatos en cada grupo. DESCRIPCION)</p> <p>De esta forma, todos estábamos con expectantes y ansiosos por escucharlas, y los que participaron se desarrollaron de manera aceptable, ya que en cada relato veía a los demás estudiantes escuchando al expositor de turno, a excepción de una joven que le faltó dominio en el cuento y tono de voz alto, esta situación generó desatención y bostezos en algunos oyentes. En mi caso, pienso que fue producto de los nervios y de experiencias o espacios para hablar en público. (DESCRIPCION)</p> <p>En lo personal, destaco la participación de una estudiante wayuu, quien relató una historia</p>

que tuvo una duración de 20 minutos, en la cual se evidencia el saber contar en la lengua castellana, a pesar de que no se comunica de manera frecuente en esta lengua, por lo que sus compañeros le reconocieron este logro. (Autopercepción) Basado en esta experiencia, percibo que vamos por buen camino hacia lo que queremos lograr entre todos: creación de nuevas historias...(Autopercepción)

<b>Clase: 12</b>
<b>FECHA:</b> 28 de septiembre del 2017.
<b>TEMA:</b> LA DIVERSION DE LEER.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer la situación comunicativa inmersa en los textos.
En esta oportunidad me di cuenta que los niños estaban a la expectativa, les gustaba la idea que alguien viniera a visitarlos, se preguntaban unos a otros ¿Quién será la señora iguana? (PERCEPCION DE LOS ESTUDIANTES) ¿Por qué tendrá el nombre de un animal? ¿Cómo vendrá? ¿será la señora María por el color de la manta? En ese momento, cuando mayor era la motivación de mis estudiantes, si no había visto se me ocurrió agregar algo a lo planificado: le dije a un estudiante que fuera a preguntar a la coordinadora académica, a la señora iguana.(adaptación)Como consecuencia de esta iniciativa, minutos después, la coordinadora se presentó al salón diciendo que solo conocía un cuento del contexto de la guajira denominado “la señora iguana”. (DESCRIPCION) De esta forma se dio inicio a la sesión: la diversión de leer.

<b>Clase: 13</b>
<b>FECHA:</b> 02 de octubre del 2017.
<b>TEMA:</b> LA DIVERSION DE LEER.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer la situación comunicativa inmersa en los textos.
Durante el desarrollo de mis prácticas de enseñanza, me estoy dando cuenta que las actividades planeadas exigen cambios en mi rol de docente, lo cual implica que debo asumir nuevas actitudes y ser más decidido a la hora de la ejecución de dichas actividades. (RUPTURAS) Sin embargo, al no estar habituado a ello, la inseguridad e incomodidad se hacen presente previo a su realización a través de mis propios autocuestionamientos: ¿De qué manera llevaré a cabo la lectura para que sea dinámica? ¿Cómo será mi tono de voz en cada participación de un personaje? (AUTOCUESTIONAMIENTO)

Ahora que estoy reflexionando sobre mi propia actuación, pienso que el temor al fracaso o al cambio de actitud es producto de las prácticas tradicionales que he venido implementando en las Clases de lenguaje, (AUTOPERCEPCION) puesto que lo percibido en la Clase de hoy, a los estudiantes les gusta que uno sea dinámico, participativo, creativo y recursivo. Cuando se propician espacios para la interacción comunicativa y social con los estudiantes, en el aula se genera un ambiente adecuado para la comprensión y apropiación del aprendizaje. (AUTOPERCEPCION)

Clase: 14
<b>FECHA:</b> 05 de octubre del 2017.
<b>TEMA:</b> RECONOCIENDO LAS HISTORIAS.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer los elementos que caracteriza al estado inicial del cuento.
Las historias inconclusas me parecieron una actividad pertinente y propicia para la participación e interacción comunicativa de los estudiantes;(AUTOEVALUACION) a través de esta iniciativa y de las preguntas que dinamizaron el desarrollo del conversatorio con los estudiantes, se identificaron los elementos comunes que hacen parte de la primera parte de los textos narrativos.(DESCRIPCION) Personalmente a mí me agradó, porque ofrece la oportunidad para que los educandos puedan imaginar la continuación de las historias; además, es una manera diferente y sencilla de orientar las practicas pedagógicas basado en propósitos y pasos específicos. (AUTOEVALUACION)

### Diario de campo del docente 2

Clase: 15
<b>FECHA:</b> 10 de octubre del 2017.
<b>TEMA:</b> RECONOCIENDO LAS HISTORIAS.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer los elementos que caracteriza al estado inicial del cuento.
<p>Desde que inició el día, me di cuenta que iba ser una Clase dinámica y motivante, puesto q los estudiantes le tocó el turno de liderar el canto de los himnos representativos frente a sus compañeros del centro. En cuanto al desenvolvimiento del grupo en el desarrollo de las actividades planificadas en esta sección, me parece que el hábito de trabajar en grupo o en pareja les da cierta ventaja para el logro del objetivo propuesto en cada Clase, puesto que algunos no estuvieron presentes en la Clase anterior, pero que gracias a la actividad en pareja, la disposición y la buena actitud que mostraron, fueron razones suficientes para que ellos también reconocieran los elementos que hacen parte del estado inicial del cuento “la señora iguana”, tales como los personajes, el ambiente entre estos, el espacio, o el tiempo en que se cuenta la historia. Al final, resalto la participación y la motivación creciente de mis estudiantes, ya que todos quedamos satisfechos con los resultados de las actividades planteadas.</p>

Clase: 16
<b>FECHA:</b> 12 de octubre
<b>TEMA:</b> SOÑANDO DESPIERTO.
<b>OBJETIVO:</b> Identificar en el texto las situaciones que transforman los hilos de la historia .
<p>Así como en mi infancia me gustaba oír relatos culturales contada por mis mayores, los estudiantes también les encanta escuchar historias,(AUTOPERCEPCION) eso fue notable en el desarrollo de la Clase. Cuando les narre situaciones problemáticas que me habían sucedido, en el aula reinaba el silencio, todos estaban a la expectativa. (PERCEPCION DE LOS ESTUDIANTES) Me parece que la estrategia de contar hechos reales y personales, fue importante para que algunos se atrevieran contar situaciones que les había ocurrido y que no llegaron a un feliz término. (AUTOEVALUACION) También fue gratificante para mí que mis estudiantes estén familiarizados con los acontecimientos que transforman los sucesos en el cuento tradicional del conejo y la zorra o que estas situaciones sean identificadas por ellos en las demás historias.</p>

<b>Clase: 17</b>
FECHA: 16 de octubre
<b>TEMA:</b> SOÑANDO DESPIERTO.
<b>OBJETIVO:</b> Identificar en el texto las situaciones que transforman los hilos de la historia
<p>Tengo que reafirmar una vez más, que las actividades previas y acorde con las características comunicativas y el contexto en que se lleva a cabo el proceso pedagógico, propician un ambiente adecuado en el aula (AUTOEVALUACION), es decir, acondicionan al estudiante para la apropiación y el uso del nuevo conocimiento. Esta afirmación lo sustento con la fluidez en que se desarrollaron las actividades planificadas para la Clase de hoy, las cuales se caracterizaron por actividades en pares, elaboración de imágenes y conversatorio en torno al aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes identificaron y expresaron de manera oral y gráfica, las situaciones problemáticas presentes en el cuento de la señora iguana.(DESCRIPCION) Cabe anotar que las imágenes lo dejamos como actividad para la casa, pero saben lo que van a hacer. En este sentido, reitero mi apreciación con relación a la importancia de una planificación basada en los conocimientos previos de los estudiantes y en situaciones del entorno,(AUTOEVALUACION) tal como se hizo en la Clase anterior.</p>

<b>Clase: 18</b>
FECHA: 18 de octubre
<b>TEMA:</b> COMPRENDIENDO EL FINAL DE LA HISTORIA.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer y comprender la resolución del conflicto o el cierre de la historia.
<p>En el transcurso de la Clase relacionada con la parte final de las historias, destaco varios aspectos en donde los estudiantes ejercieron roles interesantes; en primer lugar, me complace que ellos sean participativos en el desarrollo del conversatorio que son orientados por las preguntas planeadas en la secuencia (AUTOPERCEPCION), aunque a decir la verdad, hay algunos que llevan la vocería en el grupo y quieren opinar en todo momento, situación en que me tocó intervenir recordándoles los puntos acordados en el contrato didáctico. (CONTINUIDADES) El segundo aspecto que resalto, es la disposición para la realización de las actividades grupales que están mostrando mis estudiantes, (AUTOPERCEPCION) en comparación con el inicio de la secuencia, en donde algunos se aislaban para trabajar solos o no querían cambiar de grupos, ahora todos están prestos a la</p>

dinámica en que se presenta esta parte metodológica. Otro factor que no puedo dejar pasar por alto, es el gusto por los relatos que han escuchado en el desarrollo de sesiones anteriores, ¿cómo les gusta a estos chicos que uno hable de sus cuentos predilectos? (AUTOPERCEPCION) Me parece interesante este aspecto, en el sentido que esto conlleva a que ellos puedan entender el propósito real de la enseñanza.

<b>Clase: 19</b>
FECHA: 20 de octubre
<b>TEMA:</b> COMPRENDIENDO EL FINAL DE LA HISTORIA.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer y comprender la resolución del conflicto o el cierre de la historia .
<p>La Clase se desarrolló en un ambiente agradable, ya que estuvimos analizando y comprendiendo la parte final del cuento “la señora iguana”. Fue amena en el sentido de que los niños se divirtieron comparando los personajes de la historia, de acuerdo a sus características con los personajes de una película. (DESCRIPCION) En este sentido, unos compararon a la señora iguana con la protagonista y a la señora Josefa la relacionaron con la antagonista; otros con su voz infantil y acompañado de la risa colectiva manifestaron que la alijuna es la chacha o la buena de la película, ya que ayudó a la señora iguana a tener un final feliz; al igual que hubo alguien que catalogó a los niños como los otros malos; (DESCRIPCION) pero al final, creo que todos comprendieron la transformación de los personajes, incluyendo a los niños del relato. (AUTOPERCEPCION)</p> <p>La parte final de la Clase también fue interesante, puesto que los estudiantes se divirtieron cambiando el final del cuento, la señora iguana. (DESCRIPCION) En este punto, aunque no estaba planificado, invitamos a la coordinadora Ana Villa para que escuchara los nuevos finales que hicieron los estudiantes en cada grupo. (ADAPTACION) Al final, expresó que estaba sorprendida por lo que estaba logrando los estudiantes en cuanto a lo imaginativo y creativo que son ellos, evidenciado en los nuevos finales construidos en forma escrita del cuento de Vicenta Siosi Pino, nos felicitó por ello y nos animó a seguir adelante.</p>

<b>Clase: 20</b>
FECHA:24 de octubre
<b>TEMA:</b> REVIVIENDO LA HISTORIA DE LA SEÑORA IGUANA.
<b>OBJETIVO:</b> Dar cuenta de la comprensión del texto narrativo a través de la re narración.
<p>Cuando les propuse que si les gustaría revivir la historia de la señora iguana mediante un dramatizado...casi todos gritaron emocionados y de una vez alzaron la mano para escoger los personajes que iban a imitar. (Descripción). Digo casi todos porque en el salón hay tres o cuatro estudiantes que les da pena actuar en público. Los chicos se disputaban el papel de los nietos de la señora iguana, porque según la historia, ellos querían hacer sus travesuras maltratando a la señora iguana (DESCRIPCION). Esto fue una oportunidad para reiterar sobre la importancia del buen trato y respeto hacia los demás. (CONTINIDADES) Después de concertar los demás personajes y la manera en se iba a llevar a cabo el dramatizado, cada grupo hizo su ensayo y acordamos la presentación en la próxima Clase, ya que la hora había expirado. (DESCRIPCION)</p>

<b>Clase: 21</b>
FECHA:03 de nov
<b>TEMA:</b> REVIVIENDO LA HISTORIA DE LA SEÑORA IGUANA.
<b>OBJETIVO:</b> Dar cuenta de la comprensión del texto narrativo a través de la re narración .
<p>Para la presentación del dramatizado con los niños de preescolar, el grupo seleccionado propuso cambios entre algunos de sus personajes, por otros participantes del otro grupo, que a juicio de ellos lo hicieron bien. Me pareció chévere, porque se nota que quieren mostrar algo bueno para los destinatarios escogidos. (autopercepción) La presentación se llevó a cabo en unos de los espacios escolares y fue observada por los niños de preescolar en compañía de la profesora Ana Iguaran. (DESCRIPCION). Al finalizar la presentación, nos complace que los niños les hayan encantado la historia, ya que todos manifestaron que les gustó la historia, que les pareció buena, y algunos se identifican con la señora Josefa. De pronto sea porque los niños wayuu también les gustan corretear a la iguana. En fin, creo que cumplimos con el propósito de mostrar la historia de manera divertida para ellos. (percepción de los estudiantes)</p>

<b>Clase: 22</b>
<b>FECHA:</b>
<b>TEMA:</b> LINGÜÍSTICA TEXTUAL: COHESION Y COHERENCIA.
<b>OBJETIVO:</b> Reconocer y comprender los elementos que dan sentido global al texto: cohesión y coherencia.
<p>En esta oportunidad las actividades en Clase se iniciaron con indagaciones sobre la historia que más fue entendida por el grupo estudiantil en la fogata wayuu; con el relato seleccionado, se hizo un análisis basado en lo que se cuenta en la historia y en las expresiones más frecuentes para encadenar los momentos en que suceden los hechos relatados. (DESCRIPCION) Para ello, tuve que volver a explicar en wayuunaiki (idioma wayuu) lo que se pretendía analizar, ya que varios manifestaron que no les había quedado claro lo que se les estaba preguntando. (AUTOREGULACION) Posiblemente esto pasa con frecuencia, es decir, los estudiantes se quedan con esas dudas y, en consecuencia, no se generan los aprendizajes esperados. (AUTOEVALUACION) Después de mi explicación, Gustavo, un estudiante que les gusta participar en todo, manifestó que quería contar el relato en cuestión, ¡ni se diga más! Fue de esta forma, que ellos identificaron a través de la oralidad, la existencia de unas frases comunes en los relatos: shiasaa mapa, sou wanee kai... cuyas funciones es relacionar o encadenar los sucesos desde el inicio hasta el final en las historias. (DESCRIPCION) En la próxima vamos a hacer lo mismo con el cuento “la señora iguana”, fue mi última sugerencia, buscando con ello que vengan dispuestos para lo que van hacer. (CONTINUIDADES)</p>

<b>Clase: 23</b>
<b>FECHA:</b> 07 de noviembre
<b>TEMA:</b> Aprendiendo el uso de las anáforas.
<b>OBJETIVO:</b> reconocer diversas formas de sustitución.
<p>En el desarrollo de esta actividad los estudiantes aprendieron a enriquecer su vocabulario. ¿Será que si o son supuestos? Yo estoy seguro que mejoraron bastante, porque ellos participaron e hicieron sustituciones de manera oral. Esto es bueno para que vayan aprendiendo a usar las palabras que le servirán para desarrollar actos comunicativos y también para mejorar la producción escrita.</p>



<b>Clase: 24</b>
FECHA:14 de noviembre
<b>TEMA:</b> planeación de la escritura.
<b>OBJETIVO:</b> Diseñar la forma y los elementos que harán parte de la escritura del cuento.
<p>A medida que las actividades planificadas en la secuencia se van llevando a cabo, los estudiantes se van acoplando a esta estrategia; por ejemplo, en la Clase de hoy, me gustó la disposición y la actitud con que asumieron la actividad en conjunto. De hecho, ya tenían hasta conformado los integrantes, esta parte, no quise interferir en sus preferencias, para no generar inconformismos en ellos o indisposición. Valoro también la manifestación de las inquietudes, pues supone que esta estrategia es nueva, y es lógico que las dudas salen a flote. Pero reitero mi apreciación por la disposición y la buena actitud con que tomaron estas actividades.</p>

<b>Clase: 25</b>
FECHA:16 noviembre
<b>TEMA:</b> mi primera escritura
<b>OBJETIVO:</b> escribir la primera versión del texto, acorde con lo planificado en sesión anterior.
<p>Los estudiantes querían escribir como locos, estaban disputando el rol de relator en cada grupo y el rol de pintor. En más de una ocasión, les llamé la atención por ello, les dije que todos vamos a escribir, pero primero vamos a hacerlo en grupo... así pues, se dio inicio a esta actividad; cuando estaba dando mi ronda en cada grupo, las dudas surgían, parecía que no avanzaban, eso me sirvió mucho para recordarle que tenían que recurrir la actividad planeada, a los materiales de ayuda: conectores, sustitutos, el cuento analizado. En esta actividad duramos dos días de Clase, pero al final, alcanzamos el propósito: escribir un relato inventado en cada grupo y acorde con lo planificado. Aplaudo el esfuerzo y la actitud de mis estudiantes.</p>

## Anexo 4. Secuencia Didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCION**

**IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

- **Nombre de la asignatura:** ALIJUNAIKI (CASTELLANO)
- **Nombre del docente:** ALIDA ALVAREZ BARROS- LIBARDO ANTONIO JARARIYU BONIVENTO
- **Grupo o grupos:** 6° grado
- **Fechas de la secuencia didáctica:** PRIMER PERIODO 2017

<b>FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN</b>	
<b>TAREA INTEGRADORA: TEJIENDO HISTORIAS EN LA CULTURA WAYUU: CREACIÓN DE CUENTOS.</b>	
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS.</b> La producción de textos narrativos propios de la cultura wayuu, que tengan en cuenta la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECIFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Establecer la situación comunicativa teniendo en cuenta la voz del narrador los destinatarios y el propósito del texto.</li> <li>❖ Textualiza las situaciones que corresponde a la superestructura del texto.</li> <li>❖ Verificar la organización interna del texto relacionado con la coherencia y cohesión intertextual.</li> <li>❖ Reescribir el relato basado en las observaciones que se hallaron en la primera revisión.</li> <li>❖ Valorar los alcances y limitaciones con relación al logro del objetivo didáctico.</li> </ul>	

### **CONTENIDOS DIDÁCTICOS:**

- **CONTENIDOS CONCEPTUALES:**

- Textos narrativos: características, tipos de textos
- Cuentos: clases, la estructura, los elementos, características.
- Características de los relatos culturales.
- Situación comunicativa: Narrador, destinatario, propósito.
- Superestructura: estado inicial, fuerza de transformación, situación final.
- Lingüística textual: coherencia, cohesión y anáforas.
- Conectores temporales, marcas textuales

- **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

- conversatorios con sabedores de la comunidad.
- Textualización del relato.
- Realización de talleres en grupo.
- Trabajo de campo.
- Revisión y reescritura del relato

- **CONTENIDOS ACTITUDINALES:**

- Valoración de las narraciones.
- Respeto y admiración por escritores wayuu.
- Respeta la opinión y producción de los demás.
- Participación activa en las actividades programadas.

### **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:**

- Construcción guiada del conocimiento.
- Aprendizaje colaborativo o en pares.
- Análisis de texto experto: la señora iguana, autora: Vicenta Siossi.
- Conversatorio con la escritora Vicenta Siossi

FASE DE PREPARACIÓN
SESIÓN N° 1: ESTABLECIMIENTO DE LAS CONDICIONES INICIALES.
<p><b>OBJETIVOS:</b> Reconstruir el significado de la fogata en el contexto wayuu.</p> <p><b>Ekerajawaa: apertura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se realizan actividades que permitan indagar acerca de los conocimientos culturales de los estudiantes con relación a la fogata wayuu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sabe ustedes de las fogatas wayuu?</li> <li>• ¿Para qué se hacen las fogatas wayuu?</li> <li>• alguna vez han participado en una fogata wayuu</li> </ul> </li> </ol> <p><b>A'yatawaa: Desarrollo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Si los estudiantes no saben en qué consiste la fogata wayuu, entonces se les propone indagar con su familia o entre los miembros de las comunidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿de qué se trata la fogata wayuu?</li> <li>• ¿cómo se hacía? ¿Quiénes participaban?</li> <li>• ¿para qué se realizaban? ¿Por qué hoy en día no se realiza?</li> </ul> </li> <li>2) A partir de lo indagado por los estudiantes, el docente va recogiendo los aportes y reconstruye el concepto de la fogata wayuu en el tablero.</li> </ol> <p><b>Asürülaa: Cierre</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los estudiantes elaboran una cartelera con el concepto reconstruido de la fogata.</li> <li>2) Se les propone a los estudiantes organizar una fogata wayuu, con la participación de algunos miembros de la comunidad.</li> </ol>

## SESIÓN N°2: PLANIFICACIÓN DE LA FOGATA WAYUU

**OBJETIVO:** Realizar la fogata wayuu en el centro Etnoeducativo con la participación de sabedores de la comunidad.

### **Ekerajawaa: Apertura**

El docente guía a los estudiantes en la planificación de la fogata wayuu: adquisición de elementos necesarios, roles de los estudiantes, fecha, sitio, hora y participantes.

### **A'yatawaa: desarrollo**

1) Para realizar esta actividad es necesario solicitar permiso al director o a la directora del centro, para ello se les propone el uso de la oralidad o textos escritos; De igual forma, para invitar a los miembros de la comunidad.

2) De acuerdo a la decisión elegida, los estudiantes conformarán grupos pequeños para escribir las cartas o ensayarán el uso de la oralidad.

### **Asürülaa: Cierre**

Los estudiantes seleccionados solicitan el permiso e invitan a los sabedores de la comunidad

### SESIÓN N° 3: PRENDIENDO LA FOGATA WAYUU.

**OBJETIVO:** reconocer las tradiciones de la cultura wayuu que genera un contexto de escritura.

**Ekerajawaa: Apertura.**

Los estudiantes revisan los detalles de la ambientación del sitio, y los roles que asumirán durante la realización.

**A'yatawaa: Desarrollo.**

1) Saludos de bienvenida y manifestación de palabras de agradecimiento a los invitados por un estudiante.

2) Presentación e inicio del evento por parte de los sabedores invitados.

3) Desarrollo de la cadena de relatos, refrigerio y acto de despedida por parte de los invitados.

**Asürülaa: Cierre.**

El docente al quedarse solo con los estudiantes, este propicia un conversatorio, guiado por las siguientes preguntas.

- ¿Qué les pareció la experiencia de la fogata?
- ¿Qué historia les gustó más? ¿Por qué?

Además de las historias escuchadas ¿qué más aprendieron?

¿Será posible que ustedes puedan crear historias para ser contadas a otros?

## SESIÓN N° 4: ACUERDOS Y RUTAS PARA EL APRENDIZAJE.

**OBJETIVOS:** Establecer acuerdos de aprendizaje, para el alcance de la tarea integradora

### **Ekerajawaa: Apertura.**

El docente dará inicio a la sesión formulando preguntas que orientará un conversatorio con los estudiantes.

¿Les gustaría participar en otra fogata narrando ustedes las historias inventadas?

¿A quiénes les gustaría invitar como oyentes de sus historias? ¿Por qué?

¿Qué harían ustedes con las historias que piensan crear o inventar?

### **A'yatawaa: Desarrollo.**

1) luego, el docente dará a conocer el sentido de la tarea integradora a los estudiantes.

2) el docente propiciará un conversatorio guiado por preguntas, tales como:

¿Qué actividades tendremos que hacer para llegar a ser escritores de nuestras propias historias?

¿Cómo se desarrollará esta serie de actividades?

¿Cuál será la ruta de actividades que nos guiará para convertirnos en escritores?

¿Cuáles serán nuestro compromiso para lograr este propósito?

### **Asürülaa: Cierre.**

Las ideas serán organizadas en el tablero, luego se consignará en papel bond, utilizando el siguiente esquema.

QUE VAMOS HACER	COMO LO HAREMOS	NUESTRO COMPROMISO

Para finalizar, se deja la siguiente tarea para la próxima sesión: traer títulos de relatos de la cultura wayuu.

### SESIÓN N° 5: LLUVIAS DE CUENTOS.

**OBJETIVOS:** Propiciar espacios que favorezcan la participación y la oralidad, mediante relatos del contexto propio e intercultural.

#### **Ekerajawaa: Apertura.**

El docente socializa la forma en que van a llover los relatos. Para ello les solicita a los estudiantes, escribir el título del relato que trajeron. Recopila y recorta los títulos de los relatos de los estudiantes.

#### **A'yatawaa: Desarrollo.**

El docente les propone a los estudiantes conformar pequeñas nubes (grupo de 3 integrantes). En cada nube (siruma), los estudiantes relatan las historias; luego en común acuerdo, selecciona un relato que será contado en plenaria.

Los títulos de los relatos seleccionados en cada nube se introducen en una mochila en forma de bolita, exceptuando el relato del docente. Seguidamente los estudiantes se poseionan en forma de mesa redonda para dar inicio a la actividad denominada lluvia de relatos.

El docente inicia la actividad relatando su historia acompañado de la expresión no verbal. Luego lo hacen los estudiantes basados en los títulos que se van sacando de la mochilita.

Luego se escoge el relato mejor contado, mediante el cual se hará un conversatorio guiado por preguntas, tales como:

- ✓ ¿Cómo inicia el relato?
- ✓ ¿De qué se trata el relato?
- ✓ ¿Qué problemas se presenta en el relato?
- ✓ ¿Les gustó el final del relato? ¿Por qué?

Luego los pequeños grupos se conforman nuevamente, para ponerse de acuerdo en la realización de la siguiente actividad:

Representar mediante gráficos tres momentos secuenciales de la historia seleccionada en el grupo. (Que serán expuestos en una cartelera para la próxima clase).

Después cada grupo socializan los relatos gráficos, luego se propicia un conversatorio basado en las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué momentos de la historia les hace falta en el relato gráfico?



✓ ¿Qué situación le sobra a cada relato?

<div> <div>ELEMENTOS COMUNES</div> <div>RELATOS</div> </div>	INICIO	CONFLICTO	RESOLUCIÓN
Relato del grupo: 1			
Relato del grupo: 2			
Relato del grupo: 3			

### Asürülaa: Cierre.

Para finalizar la sesión, cada grupo identifica los elementos comunes del relato: inicio, conflicto y resolución.

Para ello, utilizan el relato que se seleccionaron en la actividad: lluvia de relato y con base en esto, se llena el siguiente esquema en el tablero. Luego e les pide que lo hagan en una cartelera para ambientar el aula para la próxima sesión, también se estará atento a una visita de un gran personaje muy importante ¡adivina adivinadora!

## SESIÓN N 6: LA DIVERSIÓN DE LEER

**OBJETIVOS:** Reconocer la situación comunicativa inmersa en los textos.

### **Ekerajawaa: Apertura.**

1) El docente coloca una cartelera llamativa textual anunciando la visita de la señora iguana.

2) Luego el docente propicia un conversatorio basado en el mensaje mediante las siguientes preguntas:

¿Quién será en realidad la señora iguana?

¿Cómo vendrá el salón de clases?

¿Cuál será el motivo de su visita?

¿Les gustaría conocer más sobre la vida de la señora iguana?

El docente les propone a los estudiantes que dibujen según sus imaginaciones a la señora iguana. Luego cada estudiante pega su trabajo en una cartelera destinado para ello.

### **A'yatawaa: desarrollo:**

1) El docente les presenta y les entrega a los estudiantes el cuento:” La señora iguana “Luego los invita a que le sigan en la lectura.

2) El docente comienza a leer el cuento acompañado de expresiones no verbales. A medida que avanza, va cambiando el tono de voz. Según la participación de los personajes. También hace pausas para formular preguntas que anticipen sucesos.

3) Luego nos organizamos en forma de mesa redonda, para conversar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo les pareció el cuento?
- ¿El que lo escribió será un alijuna o un wayuu?
- ¿Será un hombre, o una mujer, o un niño?
- ¿Alguien de ustedes conoce a Vicenta Siosi Pino, han escuchado algo de ella?
- ¿les gustaría conocer quién es ella?
-

**4)** Basado en esto, se les entrega la biografía del autor para que todos los puedan leer.

De acuerdo a la lectura sobre la biografía del autor, nuevamente conversamos con Los niños, por las siguientes preguntas:

¿Por qué creen ustedes que el autor se le ocurrió escribir esta historia? ¿Qué quería cuando escribió este cuento?

¿Para quién la habrá escrito? ¿Será que es una historia escrita para niños o adultos?

Si es una historia para niños, ¿Será que el autor habría pensado en ustedes, o en todos los niños y niñas de la Guajira?

¿Será que esta historia la pueden leer todos los niños de Colombia?

¿Cómo sabemos todo esto?

#### **Asirülaa: Cierre:**

a) Luego harán un conversatorio basado en:

- ¿Qué aprendieron en esta sesión?
- ¿Cómo lo aprendieron en esta sesión?
- ¿Para qué les va servir estos aprendizajes?

b) Como parte final de esta sesión, los estudiantes llenan el siguiente esquema y luego será visualizado en el aula de clases.

COMO SE LLAMA EL CUENTO?	QUIÉN ES EL AUTOR?	PARA QUIÉN LO ESCRIBE?	QUE QUERIA CUANDO LO ESCRIBIÓ?

Para la próxima sesión, cada estudiante traerá en una imagen o grafica el inicio del cuento: La

señora iguana.

## SESIÓN N°7: RECONOCIENDO LAS HISTORIAS

**OBJETIVO:** Reconocer los elementos que caracteriza al estado inicial del cuento.

### **Ekerajawaa: Apertura.**

1) El juego de las historias inconclusa: Los estudiantes forman grupos con 3 integrantes, cada grupo prepara una historia conocida, luego eligen a uno de ellos para que pueda contar solo el inicio de la historia en una plenaria. El docente comienza la actividad relatando el principio de su cuento.

Luego lo hace cada grupo. Una vez finalizada se hace un conversatorio guiado por las siguientes preguntas:

¿Cómo comienzan las historias? ¿con que frases se inicia cada historia?

¿Cómo es la situación que viven los personajes al inicio de las historias?

Las respuestas lo van escribiendo los estudiantes en el tablero, para luego confrontarlos y buscar elementos comunes.

### **A'yatawaa: Desarrollo:**

Los estudiantes forman parejas para leer el cuento “la señora iguana”

Cada pareja va señalando con colores diferentes los elementos que caracterizan el inicio del cuento, orientado por las siguientes preguntas:

¿Cómo inicia la historia?

¿De quién o quienes se habla al inicio de la historia?

¿En dónde se da inicio la historia sobre la señora iguana?

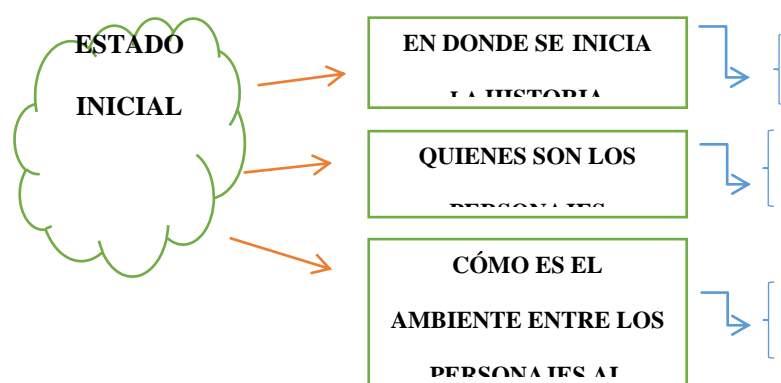
¿Cuándo inicia la historia?

2) luego, cada pareja expresa sus opiniones en forma oral. El docente los va escribiendo en el tablero. Basado en esto se hace la confrontación para identificar semejanzas y diferencias, entre las

historias iniciales y la que se acaba de leer. Se fomenta el diálogo para comprender más acerca de la parte inicial de los relatos.

### Asürülaa: Cierre.

Para finalizar la sesión, llenan el siguiente esquema para realizar una actividad de análisis:



Luego analizan la sesión mediante:

- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Cómo lo aprendimos?
- ¿Qué elementos de la narración, identificaron al inicio de la historia?
- ¿Para qué nos va servir estos aprendizajes?

## SESIÓN°8: SOÑANDO DESPIERTOS

**OBJETIVO:** Identificarán en el texto las situaciones que transforman los hilos de la historia.

**Ekerajawaa: Apertura.**

1) El docente organiza el grupo en semicírculo, les informa que harán un conversatorio acerca de las situaciones conflictiva que se presentan en la vida cotidiana.

El docente comienza contando una situación en la que deseaba algo y no lo pudo conseguir. Luego les pide a los estudiantes que cuenten una situación o un suceso similar a lo relatado por el docente.

El docente les comenta que estas situaciones ocurren con las historias y los invita a escuchar un cuento cultural: el conejo y la zorra.

Después de escuchar el relato, vamos a indagar de acuerdo con la siguiente pregunta:

¿Cuál fue el problema entre la zorra y el conejo?

Seguidamente se les pide a los estudiantes que cuenten las historias que dejaron inconclusas en la sesión anterior.

Después de cada historia contada, los estudiantes identifican y expresan el problema o lo que ellos consideren que puede ser conflicto.

**A'yatawaa: desarrollo.**

Con base a lo anterior, se les indica a los estudiantes que lean el cuento: La señora iguana y luego en parejas van a identificar situaciones problemáticas, la cuál o cuáles los van a señalar en el texto con el color rojo.

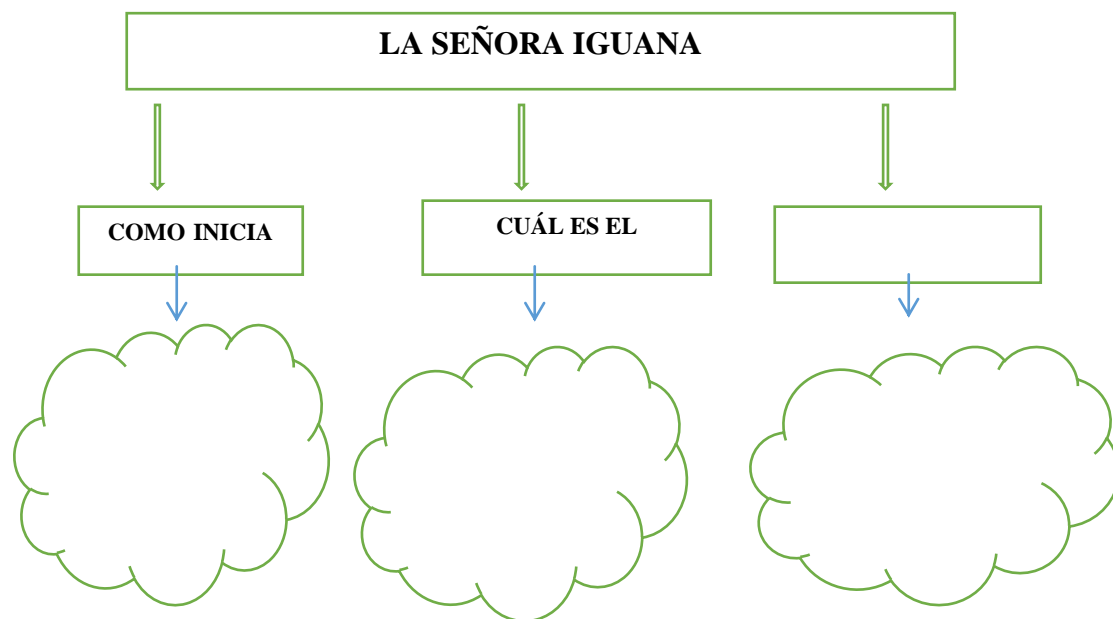
Para ello, el docente les facilita las siguientes preguntas como guía, escribiéndolos en el tablero:

- ¿Qué situaciones fue la que generó un cambio en la historia?
- ¿Qué problemas se presentaron al personaje a raíz de esta situación?
- ¿Hay momentos de mayor tensión en la historia? ¿Cómo cuáles?
- ¿Cómo fue el cambio o transformación del personaje debido a estas situaciones problemáticas?

2) Después de la actividad en pareja, se hará un conversatorio basado en las preguntas anteriores, con el propósito de comprender más acerca de las situaciones que altera la tranquilidad, y los conflictos que generan tales situaciones.

**Asürülaa: Cierre:**

Basado en lo desarrollado en esta sesión y en la anterior, completar el siguiente esquema:



Para finalizar, se reflexiona sobre lo acontecido mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos en esta sesión?
- ¿Qué actividades hicimos para aprenderlo?
- ¿Para qué sirven las situaciones conflictivas en los cuentos?
- ¿Para qué nos va a servir estos aprendizajes?

## SESIÓN 9: COMPRENDIENDO EL FINAL DE LAS HISTORIAS

**OBJETIVOS:** Reconocer y comprender la resolución del conflicto o cierre de la historia.

**Ekerajawaa: Apertura:**

1) Se dará inicio a la sesión recordando el cuento que más les gusto en el desarrollo de la fogata wayuu.

¿Cuál fue el relato que más les gustó?

¿Les gustó el final? ¿Porque?

¿Cómo finaliza esta historia?

Luego se hará la misma actividad con respecto a la mejor historia que fue seleccionada en la lluvia de relatos.

2) se organizan en grupos de 3 integrantes para seleccionar una historia conocida, basado en esta historia van a llenar los siguientes círculos con las situaciones más relevantes y de acuerdo a lo que formulan.

¿COMO SE INICIA LA	¿CUÁL ES EL PROBLEMA?	¿COMO FINALIZA?
*La señora iguana *La señora Josefa *Los niños *La niña alijuna		

**A'yatawaa: Desarrollo:**

En esta parte, los estudiantes leen y analizan el final del cuento: la señora iguana, de Vicenta Siosi. Esta actividad se guiará a través de las siguientes preguntas, para que los niños los puedan identificar y señalarlas en el texto.

\*La señora iguana: ¿Qué pasó con ella? ¿Cómo era y cómo cambió ahora?

\*la señora Josefa: ¿Qué paso con ella? ¿Cómo era y cómo cambió ahora?

\*Los niños: ¿Cómo actuaron cuando vieron a la iguana? ¿Cómo eran y como cambiaron después?

\*La alijuna: ¿Qué hizo la niña alijuna para que aceptarán a la señora iguana? ¿Qué pasó después?

Con base a las preguntas anteriores los niños llenan el siguiente cuadro comparativo presentado en un papel grafo en el salón de clases.



Personajes	Cómo era al inicio	Como es al final	En que cambió	Dibujo
La señora iguana				
La señora Josefa				
Los niños				
La joven alijuna				

### Inventemos otros finales

**Jugar a crear finales:** Con base a la última pregunta, a cada grupo se le asigna la característica del nuevo final que van a inventar: divertido, triste, mágico, suspenso o misterio.

Después se socializan en plenaria, se elige a la mejor final y se le agrega a la historia para colocarla en el mural del colegio.

### Asürülaa: Cierre:

Retomamos la posición del semicírculo, para una reflexión grupal:

- ¿Para qué las historias tienen finales?
- ¿En las finales se resuelven los problemas?
- ¿Cómo es la situación que se percibe en las finales?
- ¿Para qué les sirve haber analizado las finales en los cuentos?

## SESIÓN N°10: REVIVIENDO LA HISTORIA DE LA SEÑORA IGUANA.

**OBJETIVOS:** Dar cuenta de la comprensión del texto narrativo a través del re narración.

**Ekerajawaa: Apertura:** iniciaremos la sesión indagando los conocimientos de los

Estudiantes con relación al cuento: la señora iguana.

- ¿Les gustaría revivir esta historia mediante un dramatizado?
- ¿Cómo lo podemos hacer?

Seguidamente se les indica que, para ello, vamos a formar dos grupos: cada grupo acuerdan la manera en que lo van a representar; luego entre todos lo llevan a cabo y se elige la mejor presentación para ser socializada con los niños de preescolar

**A'yatawaa: desarrollo:**

El grupo seleccionado hace la presentación del dramatizado en presencia de los niños de preescolar. Luego se lleva a cabo un conversatorio guiado por las siguientes preguntas:

¿Cómo les pareció la presentación?

¿Cuál situación les llamó más la atención?

¿Los problemas que le presentaron a la señora iguana, podría ser cierta o no?

¿Qué aprendimos de esta experiencia?

**Asürülaa: Cierre:**

Para concluir la presente sesión, se desarrolla la siguiente reflexión:

¿Cómo se sintieron reviviendo la historia?

¿En qué aspectos hay que mejorar?

## SESIÓN N° 11: LINGÜÍSTICA TEXTUAL: COHESIÓN Y COHERENCIA

**OBJETIVOS:** Reconocer y comprender los elementos que dan sentido global al texto: cohesión y coherencia

### **Ekeraajawaa: Apertura:**

1) Se organiza a los estudiantes en semicírculo, para desarrollar un conversatorio basado en:

- ¿Qué relato de los sabedores comprendieron más durante la fogata wayuu?
- ¿De qué se trataba la historia?
- ¿Comprendieron el tema desde su inicio hasta el final?
- ¿Qué palabras o frases usó el sabedor para relacionar momentos o sucesos en la historia?

### **A'yatawaa: desarrollo:**

2) Ahora vamos a conversar con relación al cuento: "la señora iguana".

- ¿De qué tema se cuenta en esta historia?
- ¿Se conserva este desde el inicio hasta el final?
- ¿Qué ha permitido que entiendan claramente esta historia?

3) El docente les muestra un párrafo del cuento La señora iguana, escrita en papel bond y con algunas casillas en blanco. Los invita a que todos la puedan leer y luego los interroga:

- ¿Comprendimos todo el texto?
- ¿Qué hace falta para tener una buena comprensión del texto?
- ¿Cuál o cuáles palabras deben ir en los cuadros?
- Basado en esta actividad, el docente les manifiesta que en unos puntos estratégicos del salón se localizan las palabras que les pueden servir para completar la frase.
- ¿Quién o quienes se atreven a completar el texto encontrando las palabras que hacen falta?

Después de haber completado el texto, los estudiantes leen nuevamente el texto y acto seguido se hace la reflexión:

¿Para qué creen que se necesitan estas palabras en un texto?

¿Qué pasa o que pasará si en una lectura se quitan o no se colocan estas palabras?

4) Ahora en pareja vamos a hacer lo mismo, con otros párrafos del cuento: La señora iguana

**Asürülaa: Cierre:**

Con base a lo realizado en esta sesión, se propicia el siguiente conversatorio:

¿Qué hicimos en esta sesión?

¿Cómo lo hicimos?

¿Qué necesitamos para que nuestros cuentos sean comprendidos?

## SESION N°12: APRENDIENDO EL USO DE LAS ANÁFORAS

**OBJETIVOS:** Reconocer diversas formas de sustitución en un texto escrito.

### **Ekeraajawaa: Apertura:**

1) Se organiza el salón en semicírculo. El docente les entrega el cuento: La señora iguana; luego les propone que la actividad va estar centrado en cambiar las palabras que están subrayados en el texto. Acto seguido, el docente comienza a leer el cuento y se detiene al finalizar el párrafo. Con base a esta palabra subrayada, interroga a los estudiantes con relación a quien se refiere o por que otra palabra se puede cambiar

Cuando los estudiantes hayan respondido, el docente continúa cuestionando al grupo:

Si hacemos el cambio de las palabras subrayadas por lo que ustedes han dicho, ¿Se conserva o se cambia el sentido del texto?

### **A'yatawaa: desarrollo:**

2) El docente continúa desarrollando la actividad anterior con otro ejemplo y luego sugiere que lo hagan los estudiantes en pareja con otros párrafos que contengan las palabras subrayadas. Ejemplo de ellos se presentan a continuación:

- “Pasaron sobre **su** cabeza volando al occidente, cuatro tórtolas...iiii
- “Como a un kilómetro encontrarás una loma amarilla. **Esa** es la granja de la señora Josefa, **ella** es muy buena- explicó el osito
- “A medida **se** acercaba escuchaba el canto feliz de las aves”
- “La señora iguana caminó entre alas ramas y **se** acomodó en un aceituno”
- “La joven dijo que conocía a la señora Josefa y **se** comprometió a traer la respuesta al otro día”
- “Usted me vio y dijo a sus nietos “mátenla” y ellos me acosaron con piedras.

Después se propicia un espacio para la socialización de la actividad, en donde todos damos nuestros puntos de vista, aclaramos dudas y mejoramos las dificultades respetando el turno en la participación.

**Asürülaa: Cierre:**

Para finalizar, hacemos la reflexión al que estamos acostumbrados:

- ¿Qué aprendimos en esta oportunidad?
- ¿Qué tuvimos que hacer para aprenderlo?
- ¿De qué nos servirá este aprendizaje?

**OBJETIVOS:** Hacer la entrega de la tarea integradora (mis primeros cuentos) al centro Etnoeducativo, mediante el evento de la fogata wayuu y con la presencia de los niños y niñas de preescolar.

**Ekeraajawaa: Apertura:**

Se organiza el lugar con carteleras alusivas a la fogata wayuu. Se lleva a cabo los actos de saludos de bienvenida a los invitados.

**A'yatawaa: desarrollo:**

Los estudiantes autores cuentan los relatos creados, según lo acordado en las actividades de planificación. Al finalizar, se entrega el libro de cuentos a los niños de preescolar.

Luego los estudiantes propician un conversatorio con los niños de preescolar:

- ¿Cómo les pareció nuestros relatos?
- ¿Cuáles historias les gustó más? ¿Por qué?
- ¿Ustedes les gusta escuchar cuentos o relatos culturales? ¿Les gusta inventar cuento?

**Asürülaa: Cierre:**

Al estar solo el docente converso con los estudiantes sobre la experiencia:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendieron?
- ¿Qué expectativas tienen para el futuro?
- ¿Van a seguir inventando y escribiendo nuevas historias?

## SESIÓN N°: 13 PLANEACIÓN DE LA ESCRITURA DEL CUENTO

**OBJETIVOS:** Diseñar la forma y los elementos que harán parte de la escritura del cuento cultural.

**Ekerajawaa: Apertura:** organizamos el aula en posición de semicírculo y desarrollamos un conversatorio, guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué vamos a escribir?
- ¿Para quienes vamos a escribir?
- ¿Sobre qué temas culturales escribiremos?
- ¿Qué vamos hacer con nuestros escritos?
- Luego les sugerimos que formen grupos de 3 estudiantes. A cada grupo se les entrega unas preguntas de guía:
- ¿Cuál va ser el tema de nuestra historia?
- ¿Quiénes serán nuestros personajes?
- ¿En dónde y cuándo se desarrollarán la historia?
- ¿Qué sucederá al comienzo?
- ¿Cuál será el problema que se presentará entre los personajes?
- ¿Cómo se va a resolver este problema?

**A'yatawaa: desarrollo:**

De esta forma los estudiantes llevan a cabo la planeación de las historias que van a escribir.

**Asürülaa: Cierre:**

La sesión finaliza haciendo la siguiente reflexión:

¿Cómo les fue en la planeación?

¿Para qué la hicimos?

¿Qué pasará si no planeamos?

### SESIÓN N°:14 MI PRIMERA ESCRITURA (PRIMERA VERSIÓN)

**OBJETIVOS:** Escribir la primera versión de la historia que fue planificada en la sesión anterior.

**Ekerajawaa: Apertura:**

Los estudiantes se organizarán según los grupos conformados en la planificación de las historias y se preparan para bordar el proceso de la escritura.

El docente les sugiere a los grupos que pueden realizar una ilustración relacionada con la historia que van escribir.

**A'yatawaa: desarrollo:**

Con base al planificado, en cada grupo se lleva a cabo escritura del cuento cultural.

**Asürülaa: Cierre:**

- Se propicia un conversatorio para reflexionar sobre lo realizado en esta sesión:
- ¿Cómo les fue en el proceso de la escritura?
- ¿Qué dificultades se les presentaron y como lo resolvieron?
- ¿Cómo se sienten después de haber desarrollado este proceso?
- ¿El trabajo en grupo facilitó el proceso de la escritura?
- ¿Lo que planificaron se refleja en la escritura?



### SESIÓN N° 15: REVISIÓN DE LA ESCRITURA.

**OBJETIVOS:** Revisar la primera versión de las historias escritas, mediante una rejilla.

**Ekerajawaa: Apertura:**

Comenzamos con conversatorios centrados en los aspectos con que se desempeña la rejilla:

- ¿Qué podemos hacer para conocer los aciertos o errores en la escritura de nuestras historias?
- ¿Será que es posible revisar los personajes, el lugar, en que ocurren los hechos o los posibles lectores de nuestras historias?
- ¿Cómo nos daremos cuenta de ello?
- ¿Los problemas que se presentan o la manera en que se resuelven? ¿Cómo no daremos cuenta de ellos?
- ¿Qué otros aspectos podemos revisar en nuestros textos?

De esta forma construiremos entre todos, la siguiente rejilla:

CRITERIOS	SI	NO	EN QUE SE DEBE MEJORAR
¿El título está relacionado con la historia o es un título llamativo?			
¿La historia que se cuenta está relacionada con aspectos culturales de los wayuu?			
¿La historia es pertinente o apropiada para ser contada a los niños de preescolar?			
¿En el inicio se presentan los personajes y el lugar en donde ocurrieron los sucesos?			
¿Hay situaciones en la cual los personajes enfrentan un problema?			
¿El problema provoca un cambio o altera la tranquilidad entre los personajes?			
¿Se utilizan palabras para tejer bien las situaciones que ocurren en la historia?			
¿Al final, se resuelve el conflicto?			

¿La solución del problema está acompañada de un cambio o transformación entre los personajes?			
¿La historia que se cuenta? ¿Se comprende desde el inicio y hasta el final del relato?			
¿Se utilizan palabras para reemplazar elementos o personajes mencionados anteriormente en el texto?			

**A'yatawaa: desarrollo:**

Los estudiantes se organizan según los grupos de la producción de cuentos, para llevar a cabo la revisión, con la ayuda de la rejilla anterior.

La revisión se hará de manera circular, es decir, el grupo 1 revisa el grupo 2, este a su vez revisa al grupo 3, y así sucesivamente para ello, el docente les entrega la rejilla y la historia escrita por los respectivos grupos.

**Asürülaa: Cierre:**

Al final, comentan sobre la experiencia realizada:

¿Qué les pareció esta experiencia?

¿Cómo se sintieron revisando las historias y producciones escritas por otros compañeros?

¿Qué aspectos se debe seguir mejorando en cada producción?

¿Para qué sirve la revisión?

| **SESIÓN N° 16: REESCRIBIENDO LAS HISTORIAS.** |  |  |  |
| **OBJETIVOS:** Mejorar la escritura de las historias basado en las observaciones que emergieron de primera revisión.  **Ekerajawaa: Apertura:**  El docente les indica que se formen los grupos, para mejorar la escritura del cuento, basado en la reversión del cuento por sus compañeros.  **A'yatawaa: desarrollo:**  Cada grupo realiza el proceso de la reescritura de las historias, teniendo en cuenta las sugerencias u |  |  |  |

observaciones de sus compañeros.

**Asürülaa: Cierre:**

Para finalizar, se propicia un conversatorio con base en las siguientes preguntas:

- ¿Qué hicimos en esta sesión?
- ¿Para qué lo hicimos?
- ¿Cómo les pareció esta experiencia?

**SESIÓN N° 17: REVISIÓN DEL DOCENTE.**

**OBJETIVOS:** Orientar a los estudiantes en el mejoramiento de las escrituras de las historias.

**Ekeraajawaa: Apertura:**

El docente les indica la forma y el propósito de la revisión que se llevará a cabo. Muestra la rejilla que se parece a la utilizada para la coevaluación.

**A'yatawaa: desarrollo:**

El docente lleva a cabo la revisión en cada grupo, utilizando una rejilla parecida a la que ellos utilizaron para la primera revisión. Le manifiesta a cada grupo las observaciones o aspectos a mejorar en forma oral y escrita.

**Asürülaa: Cierre:**

La sesión finaliza con el siguiente conversatorio:

- ¿Qué hicimos en esta sesión?
- ¿Cómo la hicimos? ¿Qué instrumento utilizamos para ello?
- ¿Para qué la hicimos?

**SESIÓN N°: 18 REESCRITURA**

**OBJETIVOS:** Mejorar la producción escrita de las historias, con base a las observaciones del docente.

**Ekerajawaa: Apertura:**

El docente organiza a los estudiantes según los grupos establecidos y les indica el propósito de la sesión.

**A'yatawaa: desarrollo:**

Los estudiantes llevan a cabo el proceso de la reescritura.

**Asürülaa: Cierre:**

Se desarrolla un conversatorio con base en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo les parece esta experiencia de volver a escribir las historias?
- ¿Para qué se hace este proceso?
- ¿Qué pasa si no se hace?

### SESIÓN N° 19: PLANIFICACIÓN DE LA FOGATA WAYUU

**OBJETIVOS:** Planificar la publicación del libro de cuentos y el evento de la fogata wayuu, para el acto de entrega y la socialización de las historias con los niños de preescolar.

**Ekerajawaa: Apertura:**

Los estudiantes y el docente planifican los preparativos para la publicación del libro: escritura a mano, imagen alusiva, empastada; luego, se hace lo mismo respecto a la realización de la fogata wayuu, como el evento para el acto de entrega: adecuación del sitio, invitación a los niños de preescolar y algunos sabedores; también se planifican los protocolos de bienvenida, inicio desarrollo y finalización de la socialización de los relatos.

**A'yatawaa: desarrollo:**

En un primer momento se organiza y se lleva a cabo la redacción final de los cuentos. Luego, los estudiantes ensayan la forma en que darán a conocer sus relatos.

**Asürülaa: Cierre:**

La sesión finaliza haciendo una reflexión de lo que se hizo:

- ¿Será que todo está planificado con respecto a la publicación y la fogata wayuu? ¿Qué creen

ustedes que hace falta?

- ¿Para qué hacemos esta planificación?
- ¿Qué pasa si no se planifica una actividad como la publicación de un libro o un evento cultural?

## **SESIÓN N° 20 : LA FOGATA WAYUU RELATANDO NUESTROS PRIMEROS CUENTOS**

**OBJETIVOS:** Hacer la entrega de la tarea integradora (mis primeros cuentos) al centro Etnoeducativo, mediante el evento de la fogata wayuu y con la presencia de los niños y niñas de preescolar.

### **Ekerajawaa: Apertura:**

Se organiza el lugar con carteleras alusivas a la fogata wayuu. Se lleva a cabo los actos de saludos de bienvenida a los invitados.

### **A'yatawaa: desarrollo:**

Los estudiantes autores cuentan los relatos creados, según lo acordado en las actividades de planificación. Al finalizar, se entrega el libro de cuentos a los niños de preescolar.

Luego los estudiantes propician un conversatorio con los niños de preescolar:

¿Cómo les pareció nuestros relatos?

¿Cuáles historias les gustó más? ¿Por qué?

¿Ustedes les gusta escuchar cuentos o relatos culturales? ¿Les gusta inventar cuento?

### **Asürülaa: Cierre:**

Al estar solo el docente converso con los estudiantes sobre la experiencia:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron?

¿Qué expectativas tienen para el futuro?

¿Van a seguir inventando y escribiendo nuevas historias?

## Anexo 5. Fotografías del trabajo con los estudiantes



